



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2020, ТОМ 25, № 187

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



ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной
журнал
широкого профиля

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

Т. 25
№ 187

2020

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*

Тренды педагогического образования – основные направления развития Педагогического института

15 *А.В. Прохоров*

Университет как субъект профориентационной работы со школьниками

21 *Г.Н. Скударева*

Социальное партнерство на этапе профессионального образования учителя общественно-активной школы

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

29 *И.С. Дронов*

Типы институционального дискурса в обучении иностранному языку

37 *S.V. Motov*

Linguocognitive foundations of teaching English negation

46 *О.А. Глущенко*

Работа с аутентичными текстами на английском языке в обучении будущих врачей на билингвальной основе

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

56 *Р.М. Куличенко,
А.А. Дружинина*

Дидактический контур формирования способности к разработке показателей эффективности проектов как элемента управленческой культуры будущего специалиста в сфере социально-педагогической деятельности

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

65 *С.И. Сылка*

Система профилактики девиантного поведения обучающихся в профессиональных образовательных организациях с использованием средств физической рекреации

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 72 *М.В. Чистякова,
Л.Г. Шадрина* Формирование коммуникативных умений старших дошкольников на английском языке

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 80 *Е.И. Григорьева,
Е.И. Панкова,
М. Габдиев* Саморазвитие молодежи в социокультурных условиях функционирования студенческого научного общества
- 86 *А.В. Волкова* Художественный образ музыкального произведения как главный фактор воспитания творческой личности в процессе формирования исполнительских навыков учащихся-пианистов в младших классах ДМШ
- 93 *М.Ю. Долгушина* Музыкальное краеведение как ресурс патриотического воспитания в классе профессиональной инструментальной подготовки
- 104 *С.В. Шанкина,
Е.Ю. Шущанова,
И.И. Путрашик* Научно-педагогические подходы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями средствами бального танца

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 110 *Н.Н. Петрыкин* Жандармская железнодорожная полиция: опыт осуществления массовых перевозок на территории Курской губернии (1896–1914)
- 120 *священник
Виталий Щербakov* Влияние православной богословской мысли на философию ранних славянофилов на примере письма игумена Антония (Бочкова) И.В. Киреевскому
- 129 *А.Н. Литовский* Основатели суконной империи
- 140 *Р.М. Житин* Сдельные формы найма рабочих в помещичьем хозяйстве Тамбовской губернии в конце XIX века
- 148 *С.В. Букалова,
П.П. Щербинин* «Хозяева увечного дела»: становление системы помощи военным инвалидам в Российской империи в годы Первой мировой войны
- 160 *А.Н. Злобин* Политехнизация школы в Центрально-Черноземной области в 1931–1933 гг.
- 170 *А.П. Волков,
Д.С. Лапай* Использование опыта вооруженных конфликтов предвоенного периода в подготовке командно-начальствующего состава для железнодорожных войск РККА (1937–1941 гг.)
- 179 *В.В. Назарова* Партийное руководство советской региональной печатью второй половины 1940-х гг. (на примере «Тамбовской правды»)
- 185 *Р.А. Мухамедов,
А.В. Филатов* Система национального школьного образования в Ульяновской области в 1946–1950 гг.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 194 *Н.Н. Трухина,
А.Л. Костенецкий* О практике посвящения епископов в римской Галлии последней трети V века (по письмам Сидония Апполинария)

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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. 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), 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, М.И. Филатова

Редактор английских текстов В.В. Клочихин

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 187. – 208 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187

Подписано в печать 02.09.2020. Дата выхода в свет 05.10.2020

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

Печ. л. 26,0. Усл. печ. л. 25,2. Тираж 1000 экз. Заказ № 20147. 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», 2020

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2020

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

The journal is on the official list of scientific reviewed periodicals recommended by High Attestation Commission for publication principal scientific researches of dissertations for academic degree of candidate of science, doctor of science
(field of science: Pedagogical Sciences, Historical Sciences)

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *T.I. Gushchina,
L.N. Makarova,
A.Y. Kurin* Trends of pedagogical education – main directions of development of Pedagogical Institute
- 15 *A.V. Prokhorov* University as a subject of career guidance work with school students
- 21 *G.N. Skudareva* Social partnership at the stage of professional education of a teacher of social minded school

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 29 *I.S. Dronov* Types of institutional discourse in a foreign language teaching
- 37 *C.B. Momos* Лингвокогнитивные основы обучения отрицанию в английском языке
- 46 *O.A. Glushchenko* Working with authentic texts in English in teaching future doctors on a bilingual basis

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 56 *R.M. Kulichenko,
A.A. Druzhinina* Didactic outline of the formation of ability to develop project performance indicators as an element of the management culture of the future specialist in the field of social and pedagogical activity

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 65 *S.I. Sylka* System of prevention of deviant behavior of students in professional educational organizations using means of physical recreation

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

- 72 *M.V. Chistyakova,
L.G. Shadrina* Formation of English language communicative skills in senior preschool children

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 80 *E.I. Grigorieva,
E.I. Pankova,
M. Gabdiyev* Self-development of youth in the social and cultural conditions of functioning student scientific society
- 86 *A.V. Volkova* Artistic image of a musical work as the main factor in the upbringing of a creative person in the process of development of performing skills of pianist students in children's music school
- 93 *M.Y. Dolgushina* Local music lore as a resource for patriotic education in the professional instrumental training class
- 104 *S.V. Shankina,
E.Y. Shushpanova,
I.I. Putrashik* Pedagogical approaches to teaching and raising children with disabilities by means of ballroom dance

NATIONAL HISTORY

- 110 *N.N. Petrykin* Gendarme railway police: experience of mass transportation in the territory of the Kursk Governorate (1896–1914)
- 120 *Priest
Vitaliy Shcherbakov* Influence of orthodox theological thought on the philosophy of the early Slavophiles on the example of the letter of hegumen Anthony (Bochkov) to I.V. Kireyevsky
- 129 *A.N. Litovskiy* Founders of the broadcloth empire
- 140 *R.M. Zhitin* Piecework forms of hiring workers in the landowner's household of the Tambov Governorate at the late 19th century
- 148 *S.V. Bukalova,
P.P. Shcherbinin* "Owners of a mutilated affair": establishment of a support system for military invalids in the Russian Empire during the First World War
- 160 *A.N. Zlobin* School polytechnization in the Central Black Earth Region in 1931–1933
- 170 *A.P. Volkov,
D.S. Lapay* The use of pre-war period combat experience in the Red Army Railway Troops' Officer Corps training (1937–1941)
- 179 *V.V. Nazarova* Party leadership of the Soviet regional printing of the second half of the 1940s (on the example of "Tambovskaya Pravda")
- 185 *R.A. Muchamedov,
A.V. Filatov* The system of national school education in the Ulyanovsk Region in 1946–1950

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 194 *N.N. Truhina,
A.L. Kostenetskiy* On practice of bishops consecration in Roman Gaul in the last third of the 5th century (ac-cording to the letters of Sidonius Apollinaris)

RULES FOR AUTHORS

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 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), 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 no. ФС77-70574 of August 3, 2017

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

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

English texts editor V.V. Klochikhin

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2020. – Vol. 25, no. 187. – 208 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187

Podpisano v pechat' 02.09.2020. Data vykhoda v svet 05.10.2020

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

Pech. l. 26,0. Usl. pech. l. 25,2. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 20147. 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”, 2020

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2020

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-7-14
УДК 378.1+378.147

Тренды педагогического образования – основные направления развития Педагогического института

**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

Trends of pedagogical education – main directions of development of Pedagogical Institute

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. Рассмотрены основные тренды развития педагогического образования, среди которых выделены: формирование системы непрерывного педагогического образования; развитие цифровой педагогики: электронное обучение и электронная образовательная среда; опора на практикоориентированность в образовательном процессе и персонализацию образования; развитие STEAM-образования и формирование образовательной экосистемы, с учетом принципов открытости, гибкости, масштабируемости. С опорой на предложенные тренды описаны основные ориентиры и направления развития Педагогического института ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина». Описан опыт реализации регионального проекта «Новые модели педагогических классов»: модели «Педагогический предуниверсарий» и «Сетевой педагогический класс»; организации и реализации учебного процесса онлайн в условиях пандемии; опыт реализации педагогических и социально значимых проектов и мероприятий, которые образуют в Педагогическом институте так называемую образовательную экосистему, и т. д. Среди основных перспектив развития выделены: уточнение и расширение номенклатуры программ педагогических направлений подготовки с двумя профилями; разработка и внедрение программ педагогической интернатуры; создание и апробация дидактических тренажеров в рамках развития электронной образовательной среды Педагогического института и др.

Ключевые слова: тренды педагогического образования; педагогический институт; образовательная экосистема; цифровая педагогика; модели педагогических классов; онлайн-обучение

Для цитирования: Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Тренды педагогического образования – основные направления развития Педагогического института // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-7-14

Abstract. We consider the main trends in the development of pedagogical education, among which are highlighted: the formation of a system of continuing pedagogical education; development of digital pedagogy: e-learning and e-learning environment; reliance on practical orientation in the educational process and personalization of education; development of STEAM-education and the formation of educational ecosystem, taking into account the principles of openness, flex-

ibility, scalability. Based on the proposed trends, we describe the main guidelines and development directions of the Pedagogical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Derzhavin Tambov State University". The experience of implementing the regional project "New models of pedagogical classes" is described: the models "Pedagogical pre-university" and "Network pedagogical class"; organization and implementation of the online learning process in a pandemic; experience in the implementation of pedagogical and socially significant projects and activities that form the so-called educational ecosystem at the Pedagogical Institute, etc. Among the main development prospects are: specification and expansion of the nomenclature of programs of pedagogical areas of training with two profiles; development and implementation of pedagogical internship programs; creation and approbation of didactic simulators as part of the development of the electronic educational environment of the Pedagogical Institute, etc.

Keywords: trends of pedagogical education; pedagogical institute; educational ecosystem; digital pedagogy; models of pedagogical classes; online learning

For citation: Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A.Y. Trendy pedagogicheskogo obrazovaniya – osnovnyye napravleniya razvitiya Pedagogicheskogo instituta [Trends of pedagogical education – main directions of development of Pedagogical Institute]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-7-14 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Обновленные цели и содержание образования предъявляют новые требования к качеству деятельности педагогических работников, уровню профессиональной педагогической деятельности в целом. Трансформация подготовки современных педагогических кадров для региона предполагает переход от:

- стандартизированной к индивидуализированно-командной модели подготовки;
- лекционно-семинарской системы к проектно-ориентированному командному обучению;
- территориально-фиксированной к открыто-универсальной модели образования.

Остановимся на отдельных трендах развития педагогического образования в целом и основных направлениях развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина в частности.

СООТНОШЕНИЕ ТРЕНДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Тренд 1. Непрерывное педагогическое образование

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина» – многоуровневый об-

разовательный комплекс непрерывного педагогического образования, который 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»¹.

Особенность данного комплекса заключается в том, что в нем не только осуществляется систематическая педагогическая подготовка на разных уровнях образования (от университетских профильных классов до аспирантуры), но и происходит постоянное обновление форм и методов данной подготовки в соответствии с возникающими запросами региона.

В настоящее время Педагогическим институтом реализуется региональный проект «Новые модели педагогических классов». Профессорско-преподавательским составом института разработаны и апробированы инновационные модели педагогических классов – предвузовских и сетевой педагогический класс. Каждая модель отвечает современным тенденциям образования.

Модель «Педагогический предвузовский» основана на принципе погружения, когда ученики школы становятся равноправ-

¹ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения 21.04.2020).

ными участниками студенческой жизни Педагогического института ТГУ им. Г.Р. Державина. Преподаватели университета проводят для них лекции, тренинги, мастер-классы, консультации, общекультурные мероприятия, что способствует формированию профессиональных и личностных качеств будущего студента педагогических направлений подготовки.

Модель «Сетевой педагогический класс» создает инновационную образовательную среду для школьников из отдаленных районов Тамбовской области. Уникальностью этой модели является реализация образовательной программы преимущественно в дистанционной форме. Педагоги университета проводят занятия в виде вебинаров, видеолекций, онлайн мастер-классов, веб-квестов с последующим сопровождением учащихся в электронной образовательной среде.

Следующая университетская инициатива в построении системы непрерывного педагогического образования связана с организацией подготовки будущих педагогов в условиях СПО. В настоящее время в системе СПО мы реализуем подготовку специалистов, крайне востребованных не только в Тамбовском регионе – «Воспитатель детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии и с социальным развитием».

На уровне бакалавриата в Педагогическом институте реализуются 14 образовательных программ по направлению «Педагогическое образование», в том числе и с двумя профилями подготовки. Вместе с тем мы понимаем, что существует объективная необходимость в уточнении и расширении номенклатуры программ педагогических направлений подготовки с двумя профилями в соответствии с потребностями региона в профессиональных кадрах (например, начальное образование и дополнительное образование, информатика и иностранный язык, физическая культура и адаптивная физическая культура и т. д.) [1].

Дальнейшую профессионально-педагогическую подготовку выпускники бакалавриата могут получить в магистратуре по пяти образовательным программам как в очной, так и в заочной формах обучения. При желании и при наличии склонности к научной деятельности выпускники магистратуры, как и практические работники, смогут продол-

жить свое обучение в аспирантуре по направлению «Образование и педагогические науки» по шести профилям подготовки. В университете действует диссертационный совет по педагогике.

Что касается следующей ступени непрерывного педагогического образования – постдипломного образования, то в наши планы входит разработка и внедрение программ педагогической интернатуры, предполагающих сопровождение выпускников педагогического профиля на рабочем месте, реализация индивидуальных программ профессионального роста молодых учителей под руководством наставников [2]. В качестве одного из примеров приведем проведенный в апреле 2020 г. межрегиональный воркшоп по методическим аспектам организации дистанционного обучения. Эксперты Педагогического института ТГУ им. Г.Р. Державина (выступал организатором воркшопа), Московского государственного психолого-педагогического университета и Костромского государственного университета дали методические рекомендации учителям Тамбовской области по использованию современных форм, технологий и программных продуктов для организации эффективного процесса обучения в дистанционном формате.

Тренд 2. Цифровая педагогика: электронное обучение и электронная образовательная среда

Эффективность образовательного процесса в высшей школе невозможна без внедрения информационных технологий. Одна из основных задач, стоящих перед нами, – сформировать у выпускника те компетенции, необходимость реализации которых он сразу ощутит на рабочем месте. Актуальным становится проектирование нового облика «цифрового» педагога, способного сформировать у обучающихся новую цифровую культуру и способность решать мультизадачи. В качестве одного из перспективных направлений в решении данной задачи исследователи (Д. Дзигуа, А. Емельянов, Е. Зак, А. Сизов, А. Страдзе и др.) рассматривают создание электронного образовательного сервиса², обеспечивающего педагогическое

² Цифровизация образования в педагогическом университете. М., 2019. URL: <https://www.mgpu.ru/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-v-pedagogicheskom-universitete/> (дата обращения: 21.04.2020).

образование и систему учительского роста цифровыми инструментами формирования, развития и контроля сформированности образцов, шаблонов профессионального поведения в различных образовательных ситуациях. Решение данной задачи видится в создании и апробации так называемых дидактических тренажеров³, которые позволяют студенту спроектировать урок (определить его этапы, задачи каждого этапа, содержание) и «проиграть» его, посмотрев, как сработает его план в режиме реального времени, каковы будут реакции виртуальных учеников.

В процессе дистанционного обучения, на которое в условиях пандемии перешел ТГУ им. Г.Р. Державина, актуализировалась проблема конструирования новой системы взаимодействия преподавателя и обучающихся на принципах сотрудничества, наставничества и взаимопонимания. Для организации и реализации учебного процесса онлайн активно используются сервисы: Moodle, Google Meet Hangouts, Webinar и др., позволяющие обучающимся слушать лекции, работать на семинарах, получать индивидуальные и групповые консультации; использовать для самостоятельной работы ссылки (сформированные преподавателями) на информационные источники (электронная библиотека Университета, лекции преподавателей, ученых педагогов и психологов на YouTube и др.), выполнять групповые работы онлайн (с помощью Google сервисов) и отправлять на проверку преподавателям, проходить тестирование, участвовать в опросах; получать рецензии на выполненные задания, информацию о своей успеваемости и т. д.

Для организации асинхронного обучения записанные онлайн лекции преподавателей размещаются на видеохостинге YouTube и в Moodle в разделах соответствующих дисциплин, также используется новый элемент системы российского образования – открытые онлайн курсы на образовательных платформах – Coursera, Открытое образование.

С целью повышения мотивации студентов к обучению, самообразованию, осознанию личностной ценности и ответственности

за получаемое образование студентам предлагается инструментарий разного уровня сложности. Инструментарий содержит ряд заданий, направленных на исследование и тренировку эмоционально-волевой сферы, личностных качеств и особенностей, коммуникативных умений и навыков. Эти исследования и тренировки производятся как в индивидуальном формате, так и с привлечением однокурсников и педагогов. Студенты самостоятельно определяют подходящий для них уровень сложности и приступают к выполнению заданий, что также способствует рационализации времени, проводимому в вынужденной изоляции и снижению общего уровня напряженности.

Тренд 3. Практикоориентированность подготовки

Помимо расширения номенклатуры направлений подготовки предусматривается серьезная работа по изменению содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования. В этой связи планируется усиление связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; актуализация проектно-исследовательской деятельности студентов; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства. Учебные планы должны быть построены таким образом, чтобы учитывать желание студента продолжить свое обучение по модели «2+2»⁴.

В связи с этим в Педагогическом институте создан Центр педагогических компетенций, основной целью которого является качественное обновление системы педагогического образования, достигаемое путем интеграции кадровых, цифровых и материально-технических ресурсов. На базе Центра мы

³ Приоритетные направления деятельности по реализации стратегии развития Мининского университета. Н. Новгород, 2017. URL: <https://mininuniver.ru/about/priority-projects-2016-2017> (дата обращения: 21.04.2020).

⁴ В вузах могут ввести систему обучения «2+2+2». URL: <https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/v-vuzakh-mogut-vvesti-sistemu-obucheniya-2-2-2/> (дата обращения: 21.04.2020).

реализуем практикоориентированные образовательные программы, в том числе программы ДПО (игропедагог, тренер по майнд-фитнесу и т. д.), осуществляем научно-методическое сопровождение молодых педагогов, педагогов-практиков в соответствии с требованиями профессионального стандарта, социально-экономическими и культурными потребностями региона.

Тренд 4. Персонализация образования

Персонализация образования становится необходимым атрибутом качества системы высшего образования. Особенно это важно, когда мы говорим о педагогическом образовании и выпускниках педагогического профиля.

В традиционной системе обучения, при построении индивидуальной траектории развития студента, мы имеем в виду индивидуальный учебный план, обучение по индивидуальным программам и т. д.

В стремительно изменяющихся вариативных условиях работы, в условиях пандемии и режима изоляции, актуально говорить о персонализации виртуальной образовательной среды обучающегося. В учебном процессе для достижения этой цели мы опираемся, с одной стороны, на стандартизированные виртуальные системы обучения, о которых мы писали выше (Webinar, MOODLE), а с другой – на вариативные персональные образовательные среды, создаваемые с помощью облачных сервисов Интернета.

Помимо этого, в настоящее время в ТГУ им. Г.Р. Державина идет работа над созданием виртуальной площадки открытого типа для реализации сетевой модели обучения, которая будет предусматривать постоянное взаимодействие «педагог–студент» и оптимизацию распределения ресурсов. И здесь идет речь о создании массовых открытых онлайн курсов (MOOC). В настоящее время в Педагогическом институте уже разработан и активно проводится курс по психологическому сопровождению инклюзии детей и взрослых с психическими расстройствами и расстройствами поведения, который включает в себя семинары, тренинги, образовательные интенсивы в онлайн формате [3]. В результате подготовки специалисты получают опыт и навыки взаимодействия с детьми и взрослыми с психическими нарушениями и поведенческими расстройствами 6 нозоло-

гий: органические психические расстройства (ОНМК и деменция); аффективные расстройства; расстройства психологического развития; расстройства аутистического спектра; эмоциональные расстройства и расстройства поведения в подростковом возрасте.

Тренд 5. STEAM-образование

STEAM-образование основано на применении междисциплинарного и прикладного подхода и подразумевает смешанную среду, в которой обучающиеся начинают понимать, как можно применить научные методы на практике. STEAM-технологии вводятся в образовательный процесс, чтобы на практике усиленно развивать и усиливать компетенции у будущих учеников в научно-техническом направлении [4]. В основе STEAM-образования лежит метод проектов, и одним из условий является непрерывность и возможность работы в малых группах в виртуальном пространстве, где студенты обмениваются своими идеями, что немаловажно в условиях дистанционного обучения.

В качестве примера отметим, что с 2019/2020 учебного года студенты Педагогического института выполняют междисциплинарные выпускные квалификационные работы проектного типа. Так, психологами совместно со студентами кафедры уголовного права и процессов Института права и национальной безопасности реализован проект «Проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения подростков в современных условиях». Будущие учителя начальных классов совместно со студентами направления «Психолого-педагогическое образование» разрабатывают методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с ОВЗ в учебное и внеурочное время. Получен результативный опыт проведения предзащит по результатам предпроектного исследования на платформе Webinar.

Тренд 6. Образовательные экосистемы: открытость, гибкость, масштабируемость

Здесь мы бы хотели сделать акцент на опыте реализации педагогических и социально значимых проектов и мероприятий, которые образуют в Педагогическом институте так называемую образовательную эко-

систему – комплексную среду для воспитания, обучения и развития обучающегося [5].

Приведем конкретные примеры, которые базируются на ряде принципов, характерных для образовательной экосистемы: открытость, гибкость и масштабируемость. Эти же принципы положены в основу дистанционного обучения и любых других дистантных форм работы.

Педагогический институт активно включился в процесс дистанционного обучения школьников всей области. Обучающиеся университетских профильных классов участвуют в Международных дистанционных образовательных конкурсах «Олимпис – весенняя сессия» (победителями и призерами являются 15 старшеклассников); пригласительном школьном этапе Всероссийской олимпиады школьников, Всероссийской олимпиаде учащихся «IT в области автоматизации производственных процессов в сельском хозяйстве» и др.

В целях развития компетенций проектной и исследовательской деятельности учащихся, выявления их интеллектуального потенциала, создания условий для самореализации обучающихся школы средствами учебно-исследовательской, творческой и научной деятельности в условиях дистанционного обучения проводится Межрегиональный конкурс проектов учащихся 8–9 классов «Старт в науку». В апреле 2020 г. в нем приняли участие около 200 учащихся, которые представили научно-исследовательские работы по 5 направлениям: естественные и математические науки, информатика и информационно-коммуникационные технологии, филологические науки, гуманитарные науки (включая культуру и искусство), социально-экономические науки.

С 6 апреля 2020 г. ежедневно для обучающихся 9–11 классов общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций на «Радио Россия-Тамбов» проводятся радиуроки по различным учебным предметам. Этот проект реализуется совместно с Управлением образования и науки Тамбовской области, ГТРК «Тамбов» и ТОИПКРО⁵. Проект направлен на ин-

формационное просвещение школьников в рамках учебных тем образовательных программ общего образования, а также родителей и общественности. Основная идея проекта заключается в проведении радиуроков, которые позволят детям в удаленном образовательном формате успешно освоить темы, изучающиеся в IV четверти.

В настоящее время студенты-волонтеры педагогического отряда «Гармония» присоединились к реализации проекта Минпросвещения РФ «Волонтеры просвещения», поддерживая, таким образом, педагогов, обучающихся и их родителей в условиях дистанционного обучения. Волонтеры просвещения оказывают помощь в удаленной настройке средств видеоконференцсвязи Zoom, Microsoft Teams, YouTube, Skype и др., оперативно решают стандартные технические задачи, возникающие во время проведения удаленных занятий, консультируют педагогов в поиске и подборе электронных образовательных ресурсов по конкретным темам, оказывают содействие в переработке и адаптации содержания тем уроков по предмету из привычного вида под реализацию в дистанционном формате, разрабатывают тестовые задания, технологические карты заданий для домашней самостоятельной работы, например, на платформах Дневник.ру, LearningApps.org и др., консультируют обучающихся при подготовке ими домашних заданий, помогают организовывать психолого-педагогическое сопровождение в период дистанционного обучения, а также мероприятия воспитательного цикла.

Реализуемый в Педагогическом институте проект «Про ЕГЭ» направлен на помощь выпускникам в подборе и разборе индивидуальных вариантов заданий ЕГЭ силами студентов-волонтеров и профессорско-преподавательского состава института.

Необходимо также отметить проекты «Университет для родителей» и «Педагогическая мастерская», в рамках которых студенты-волонтеры под руководством педагогов-наставников института оказывают поддержку родителям в условиях раннего развития детей, проводят педагогическую и психологическую диагностику, консультируют по вопросам обучения, воспитания и разви-

⁵ На «Радио России-Тамбов» начинаются ежедневные радиуроки для старшеклассников. URL: <https://top68.ru/news/112720-na-radio-rossii-tambov-nachinayut->

[sya-ezhednevnye-radiouroki-dlya-starsheklassnikov](https://top68.ru/news/112720-na-radio-rossii-tambov-nachinayut-sya-ezhednevnye-radiouroki-dlya-starsheklassnikov) (дата обращения: 21.04.2020).

тия детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В течение трех лет студенты Педагогического института участвуют в проекте «Всероссийская школа вожатых», в рамках которого реализуется курс «Основы вожатской деятельности», отвечающий требованиям современности и вызовам времени. Он предусматривает систему дистанционной подготовки и методического сопровождения. Обучение уже прошли более 500 вожатых, лучшие из которых были направлены в детские оздоровительные лагеря Тамбовской области, профильные педагогические смены в рамках летней школы «Успех+», школы во главе первичного отделения РДШ. Участие в данном проекте позволяет вести открытый диалог и выстраивать партнерские отношения с педагогическими вузами России, международными детскими центрами.

Студенты-волонтеры Педагогического института размещают посты (рекомендации, методический и дидактический материал) для родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями («Речевое развитие детей дошкольного возраста в занимательной форме», «Организация досуга детей в домашних условиях»,

«Всестороннее развитие детей в условиях самоизоляции» и т. п.).

Еще раз подчеркнем, что приведенные примеры педагогических и социально значимых проектов и мероприятий образуют в университете так называемую образовательную экосистему – комплексную среду для воспитания, обучения и развития обучающегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, развитие Педагогического института ТГУ им. Г.Р. Державина с опорой на современные образовательные тренды позволит определить его:

- как ресурс развития единого образовательного пространства Тамбовской области, обеспечивающего непрерывное педагогическое образование с опорой на сотрудничество с ведущими отечественными и зарубежными образовательными организациями, профессиональными педагогическими сообществами;

- как ресурс развития образовательного пространства для профессионально-личностного становления и социально-педагогических инициатив студенческой молодежи Тамбовского региона.

Список литературы

1. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Курин А.Ю. Концепция развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. № 5-6 (157-158). С. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18
2. Гуцина 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
3. Юрьева Т.В. Проект ПСИ. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FDNss7GD9bY&feature=youtu.be> (дата обращения: 14.04.2020).
4. Анисимова Т.И., Шатунова О.В., Сабирова Ф.М. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 // Научный диалог. 2018. № 11. С. 322-332.
5. Федоров И.М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 246-250.

References

1. Gushchina T.I., Makarova L.N., Sharshov I.A., Kurin A.Y. Kontseptsiya razvitiya Pedagogicheskogo instituta Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. G.R. Derzhavina [The concept of pedagogic institute development of Tambov State University named after G.R. Derzhavin]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 5-6 (157-158), pp. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18. (In Russian).
2. 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: experience and development prospects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye 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).

3. Yuryeva T.V. *Proyekt PSI* [Project PSI]. (In Russian). Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=FDNss7GD9bY> (accessed 14.04.2020).
4. Anisimova T.I., Shatunova O.V., Sabirova F.M. STEAM-obrazovaniye kak innovatsionnaya tekhnologiya dlya Industrii 4.0 [STEAM-education as innovative technology for industry 4.0]. *Nauchnyy dialog – Scientific Dialogue*, 2018, no. 11, pp. 322-332. (In Russian).
5. Fedorov I.M. Perekhod ot obrazovatel'noy sredy k obrazovatel'noy ekosisteme [Transition from the educational environment to the educational ecosystem]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2019, no. 28 (266), pp. 246-250. (In Russian).

Информация об авторах

Гушина 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

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Курин Андрей Юрьевич
E-mail: kurinandrey@mail.ru

Поступила в редакцию 12.05.2020 г.
Поступила после рецензирования 09.06.2020 г.
Принята к публикации 26.06.2020 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

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-7005>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Andrey Y. Kurin
E-mail: kurinandrey@mail.ru

Received 12 May 2020
Reviewed 9 June 2020
Accepted for press 26 June 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20
УДК 378.4+37.048.45

Университет как субъект профориентационной работы со школьниками

Андрей Васильевич ПРОХОРОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>, e-mail: Proh_and@rambler.ru

University as a subject of career guidance work with school students

Andrey V. PROKHOROV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>, e-mail: Proh_and@rambler.ru

Аннотация. Исследование посвящено проблеме трансформации содержания профориентации школьников в сложившихся условиях в связи со сложившимися противоречиями. Профориентационная работа вузов связана как с решением задачи набора абитуриентов, так и с выполнением миссии ключевого субъекта профориентации учащихся наряду со школой и работодателями. Осознанное профессиональное самоопределение школьников на современном этапе оказывается возможным благодаря заинтересованной позиции данных акторов. Школы должны быть заинтересованы в том, чтобы их выпускник выбрал оптимальную для себя траекторию дальнейшего обучения, вуз заинтересован в получении высокомотивированного абитуриента, работодатели – в специалисте, готовом к адаптации к трудовой деятельности. Представлены основные составляющие профориентации на уровне школы и вуза. Профориентация должна носить системный характер, в том числе на уровне образовательной организации. В Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина реализуется «уровневая» модель профориентации, которая охватывает уровни образовательной программы, кафедры, института/факультета, университета. Дана характеристика мероприятиям, реализующимся на обозначенных уровнях.

Ключевые слова: профориентация; школа; университет; профессиональное самоопределение; уровневая модель профориентации

Для цитирования: Прохоров А.В. Университет как субъект профориентационной работы со школьниками // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 15-20. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20

Abstract. The study is devoted to the problem of transforming the content of career guidance of school students in the current conditions in connection with the existing contradictions. The career guidance work of universities is associated both with solving the problem of recruiting applicants and with fulfilling the mission of the key subject of career guidance for students along with the school and employers. Conscious professional self-identification of school students at the present stage is possible due to the concerned position of these actors. Schools should be interested in their graduates choosing the optimal path for further education, the university is interested in obtaining a highly motivated applicant, employers interested in a specialist who is ready to adapt to work. The main components of career guidance at the school and university levels are presented. Career guidance should be systemic, including at the level of the educational organization. Derzhavin Tambov State University implements a “level” model of career guidance, which covers the levels of the educational program, department, institute/faculty, university. The characteristics of the activities implemented at the designated levels are given.

Keywords: career guidance; school; university; professional self-identification; level model of career guidance

For citation: Prokhorov A.V. Universitet kak sub"yekt proforiyentatsionnoy raboty so shkol'nikami [University as a subject of career guidance work with school students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 15-20. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-15-20 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные университеты функционируют в условиях жесткой конкуренции. Одним из ведущих конкурентных направлений является борьба за абитуриентов. При этом вузы заинтересованы не только в количественном показателе приема, но и в качественных характеристиках абитуриентов.

Профориентационная работа, которая в последние годы ведется вузами, заметно меняла свое содержание, оформились новые формы взаимодействия со средними учебными заведениями и работы с учащимися [1; 2]. Переформатирование профориентационной работы вузов стало импульсом для исследовательского интереса к данной области, о чем свидетельствуют работы последних лет (А.Л. Балакина, О.Н. Васильева, Б.В. Заливанский, Н.А. Илюхина, Л.А. Кравчук, М.В. Разумова, Е.В. Самохвалова, Д.А. Троешестова и др.).

Процесс осознанного самоопределения осложняется тем, что «мир профессий стал более дифференцированным, сделать правильный профессиональный выбор стало сложнее» [3, с. 5]. На выбор профессиональной сферы влияют «случайные факторы» [4, с. 21], факторы, которые «с трудом поддаются прогнозированию» [5, с. 64]. В связи с этим профориентационная работа вузов начинает носить более системный характер, подразумевает в том числе раннюю профориентацию, которая охватывает учащихся начальной и средней школы.

Основными действующими лицами в профориентации школьников выступают школы, вузы, а также работодатели, которые в последние годы демонстрируют заинтересованность в популяризации представляемых профессий и профессиональных сфер. Профориентационная работа предполагает согласованные действия ее субъектов в целях «формирования у населения готовности совершать осознанный профессиональный вы-

бор» [5; 6, с. 3]. Кроме того, профессиональный выбор осуществляется под влиянием мнения друзей, родителей, наставников.

Особая роль в профориентационной работе в регионах отводится вузам, которые заинтересованы в подготовке квалифицированных специалистов для предприятий. Школы в одиночку уже не могут способствовать решению этой задачи, поэтому ««центр тяжести» профориентационной работы в регионах постепенно смещается от школ в многопрофильные университеты [7, с. 125]. На наш взгляд, именно вузы призваны стать центральными субъектами профориентационной работы со школьниками, способными объединить вокруг себя других заинтересованных субъектов (органы власти, предприятия, средние учебные заведения).

Единое понимание процесса участниками профориентационной работы со школьниками призвано стать ответом на происходящие изменения, которые усложняют профессиональный выбор учащихся.

К подобным изменениям можно отнести:

- трансформацию структуры подготовки кадров;
- появление новых профессиональных сфер;
- динамику конъюнктуры рынка труда;
- расширение спектра специальностей и направлений подготовки в вузах, «массификацию высшего образования и уплотнение конкуренции между вузами за абитуриентов» [1; 8].

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ»

Под профессиональной ориентацией следует понимать «процесс профессионального самоопределения молодого человека, выбора им оптимального вида занятости с учетом собственных потребностей и возможностей», «комплекс специальных мер содействия в профессиональном самоопре-

делении, формировании компетентности при ориентации и адаптации на рынке труда» [5, с. 64].

И.А. Фирсова определяет профессиональную ориентацию как «сложный процесс, который направлен на развитие компетентности учеников при выборе карьеры, а именно, на способность анализировать информацию о выборе карьеры, возможность получить теоретически и практически знания и навыки, в результате чего повысить шансы правильно определить свой трудовой путь» [3, с. 5].

Пересмотр содержания профориентационной работы со стороны школ и высших учебных заведений обусловлен результатами исследований, согласно которым родители выражают неудовлетворенность уровнем профориентационной работы в школе, а более трети учащихся на момент окончания школы не имеют четких дальнейших профессиональных ориентиров [9, с. 50]. Специалисты оценивают состояние профориентационной работы в России следующим образом: «профориентация не рассматривается как глубокая, системная и требующая времени работа, являясь лишь элементом кадровой политики и часто заменяется определением профпригодности с помощью многочисленных тестов и профотбором» [9, с. 50-51].

М.В. Разумова на основе обобщения существующих практик профориентации выделяет ряд объективных противоречий [9, с. 55-56]:

- «между реальной потребностью общества в подготовке специалистов по различным профессиям и стихийно складывающейся профессиональной направленностью школьников;
- между профессиональными предпочтениями выпускников школ, ориентированными на престижные профессии, и потребностью в рабочих кадрах;
- между недостаточной информированностью школьников о мире профессий и требованием сознательности и самостоятельности выбора;
- между потребностями подростков в деловых советах и недостатком либо отсутствием компетентных советчиков;
- между профессиональными планами учащихся и их личными качествами;

– между планами учащегося и планами его родителей;

– между реальной необходимостью профориентации учащихся и недостаточностью или отсутствием кадровой, материальной, документальной и технической баз;

– между применением традиционных способов и методик профориентации школьников и постоянно меняющимся миром профессий, предъявляющим новые, более высокие требования к человеку;

– между быстрым темпом научно-технического прогресса и развитием рыночной экономики и значительным отставанием уровня профориентационной работы с учащимися, приводящим к профессиональной дезориентации выпускников школ»;

– между существующими теоретическими разработками по организации профориентации учащихся и отсутствием их практической реализации [9, с. 55-56]. Уровень решения задач, который ставится участникам процесса профориентации учащихся, предполагает нивелировку указанных противоречий.

А.П. Балакина характеризует 5 основных задач профориентации, выполнению которых должна способствовать школа.

1. Профессиональное информирование. Предполагает как знакомство школьников с существующими профессиями, так и размышление и обсуждение перспектив развития экономики, возникновения новых профессий. В качестве критериев изучения профессий следует рассматривать не только и не столько уровень зарплаты и престиж, но и возможности творческой реализации, реальной пользы для общества, перспективу личностного развития и т. д.

2. Профессиональная диагностика. О профпригодности школьника к той или иной сфере позволяют судить результаты психодиагностических исследований, которые могут стать основанием для корректировки школьника к более целенаправленному развитию. При проведении профессиональной диагностики учащихся необходимо учитывать медицинские показания к профессии.

3. Морально-эмоциональная поддержка школьника. Данное направление связано с необходимостью формирования оптимистичного отношения у школьника к своему профессиональному будущему, понимания,

что «в самых неблагоприятных условиях он найдет свое место в жизни» [6, с. 6].

4. Помощь в конкретных карьерных выборах. Реализация данной задачи предполагает расширение представлений школьников о дальнейших перспективах: будет ли его дальнейшее обучение связано с вузом или колледжем, каково карьерное развитие.

5. Помощь в планировании своего профессионального/жизненного/личностного развития. Подобное планирование включает стремление к определению цели, реализации смысла жизни, приближение к определенному идеалу. Планирование предполагает определение дальних (стратегических), тактических (более близких по времени) и оперативных (достижимых в самое ближайшее время) целей [6, с. 5-6].

Профориентационная работа на базе вуза, по мнению И.А. Фирсовой, может быть представлена в виде нескольких блоков: **информационного, знаниевого, блока самоопределения и консультационно-оценочного.**

Информационный блок предполагает информирование школьников о современных профессиях, современном состоянии рынка труда и возможностях карьеры по различным профессиональным направлениям. Данный блок реализуется в том числе при поддержке СМИ, через создание информационного продукта (справочников, видеороликов и т. д.).

Знаниевый блок предполагает формирование «знаний, умений и навыков, необходимых для овладения той или иной профессией и дальнейшего успешного трудоустройства» [3]. Данное направление может найти реализацию через тренинги и мастер-классы.

Блок самоопределения связан с «работой по формированию внутренней готовности к готовности к самостоятельному и осознанному построению своего профессионального и жизненного пути» [3, с. 6]. Через геймифицированные технологии у школьников формируется интерес к собственному самоопределению, к особенностям тех или иных профессий.

Работа в рамках **консультационно-оценочного блока** ведется с подросткового возраста. В этом направлении широко применяются интервью-собеседование и анкетирование, профориентационное и психологическое консультирование, мастер-классы, набор лекционного материала, профориентаци-

онные тесты, оценивающие потенциал, профессионально важные качества (компетенции) школьника [3, с. 6].

УРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Специалисты справедливо отмечают, что профориентация должна вестись системно, «по всем направлениям и всем уровням», а «изолированная, «локально-частичная» профориентация должна уходить в прошлое» [6, с. 3]. Профориентационная работа в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина носит многоуровневый характер и охватывает:

- уровень образовательной программы;
- уровень кафедры;
- уровень института/факультета;
- уровень университета [8].

Подобная модель представляется перспективной, так как разрозненные усилия внутри вуза, на наш взгляд, в современных условиях не могут привести к желаемому результату.

Как показывает опыт вузов в сфере профориентационной работы, наиболее востребованными формами являются деловые игры, «круглые столы», тренинги и мастер-классы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина последние пять лет знакомит школьников области с направлениями и специальностями через выездные мастер-классы на базе школ в районах области в рамках проекта «Я выбираю Державинский!».

Нередко к профориентационному взаимодействию «школа–вуз» привлекаются эксперты из числа ключевых работодателей. Перспективным направлением профориентации являются экскурсии на предприятия и организации, базовые кафедры, организатором которых выступает вуз.

Востребованной формой профориентационной работы, ориентированной на поиск наиболее талантливых и мотивированных абитуриентов, являются интеллектуальные соревнования школьников (олимпиады, конкурсы проектов/грантов) [10, с. 85-86]. Державинский университет с 2016 г. реализует Конкурс Державинских грантов на обучение в вузе. Поддержку в рамках гранта находят

абитуриенты тех направлений и специальностей, на которые не были выделены контрольные цифры приема. В текущем году конкурс состоял из номинаций «Экономическая безопасность» и «Менеджмент», в прошлые годы – «Лингвистика», «Вокальное искусство», «Актерское искусство», «Хореографическое искусство», «Социально-культурная деятельность» и «Физическая культура». Победители и призеры грантов могут претендовать на полное освобождение от оплаты либо на существенную скидку.

Особая роль в профориентационной работе вуза отводится уровням образовательной программы и кафедры. В качестве профориентационной инициативы на уровне отдельной образовательной программы является «Школа молодого рекламиста». Школа начала функционировать в 2011 г. Она призвана способствовать развитию креативного мышления учащихся, а также дальнейшему профессиональному самоопределению. Мастер-классы и семинары в рамках Школы знакомят потенциальных абитуриентов с миром рекламы, современными инструментами рекламы и PR, предоставляют возможность практики в разработке рекламных продуктов. Работа «Школы молодого рекламиста» демонстрирует свою эффективность: слушатели первых наборов «Школы молодого рекламиста» уже закончили бакалавриат, а некоторые – магистратуру по направлению «Реклама и связи с общественностью».

Изначально подразумевалось, что это будет проект исключительно для школьников старших классов и выпускных курсов колледжей, но со временем Школа вышла на городской уровень. С 2018 г. проект реализуется совместно с Тамбовской областной универсальной научной библиотекой им. А.С. Пушкина. На данный момент двери Школы открыты для всех желающих. Среди преподавателей Школы – сотрудники пресс-служб и служб маркетинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профориентационная работа со школьниками в современных условиях должна вестись системно на различных уровнях с участием основных заинтересованных субъектов (органы власти, вуз, школа, работодатели). Объединяющим звеном призван выступать вуз, профориентационная работа которого связана, с одной стороны, с взаимодействием со школами вплоть до этапа приема абитуриентов в вуз, с другой – с взаимодействием с работодателями, которые ждут от вуза высококвалифицированных специалистов. В рамках вуза профориентационная работа может реализовываться на нескольких уровнях: уровне вуза, института/факультета, кафедры, отдельной образовательной программы. Согласованные действия субъектов профориентации призваны стать залогом успешного профессионального самоопределения учащихся.

Список литературы

1. Прохоров А.В. Детский университет как инструмент ранней профориентации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. Тамбов, 2018. Т. 4. № 13. С. 25-30.
2. Прохоров А.В., Жмырева Н.А. Профориентационная работа в университете: традиционные и новые формы взаимодействия со школьниками // Социально-экономические явления и процессы. 2018. Т. 13. № 103. С. 73-76. DOI 10.20310/1819-8813-2018-13-103-73-76
3. Фирсова И.А. Профориентационная работа в системе развития образования: опыт работы Финансового университета // Управленческие науки в современном мире. 2015. Т. 2. № 1. С. 4-7.
4. Кравчук Л.А. Профориентация в вузе: проблема, практика, проекты // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2013. № 4. С. 21-27.
5. Заливанский Б.В., Самохвалова Е.В. Проблемы организации профориентационной работы в университете // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 64-70.
6. Балакина А.П. Профориентация в системе управления развитием человеческих ресурсов // Экономика и управление. 2011. № 12. С. 3-6.
7. Троешестова Д.А., Васильева О.В. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 125-131.
8. Прохоров А.В. Уровневая модель профориентационной работы Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина // Социально-экономические явления и процессы. 2019. Т. 14. № 3 (107). С. 13-17. DOI 10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-13-17

9. Разумова М.В. Профориентация в России: становление, проблемы, перспективы // Профессиональное образование и общество. 2014. № 3 (11). С. 49-57.
10. Илюхина Н.А. Профориентационная работа вузов со школьниками: новые возможности традиционных форм // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2016. № 4 (6). С. 83-88.

References

1. Prokhorov A.V. Detskiy universitet kak instrument ranney proforiyentatsii [Children's university as an instrument of early career guidance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obshchestvennyye nauki – Tambov University Review. Series: Social Sciences*, 2018, vol. 4, no. 13, pp. 25-30. (In Russian).
2. Prokhorov A.V., Zhmyreva N.A. Proforiyentatsionnaya rabota v universitete: traditsionnyye i novyye formy vzaimodeystviya so shkol'nikami [Professional orientation work at the university: traditional and new forms of interaction with pupils]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2018, vol. 13, no. 103, pp. 73-76. DOI 10.20310/1819-8813-2018-13-103-73-76 (In Russian).
3. Firsova I.A. Proforiyentatsionnaya rabota v sisteme razvitiya obrazovaniya: opyt raboty finansovogo universiteta [Professional orientation in development education system: the experience of Financial University]. *Upravlencheskiye nauki v sovremennom mire – Managerial Sciences in the Modern World*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 4-7. (In Russian).
4. Kravchuk L.A. Proforiyentatsiya v vuze: problema, praktika, proyekty [Career guidance at the university: problem, practice, projects]. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskiye podkhody i prikladnyye issledovaniya* [Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research], 2013, no. 4, pp. 21-27. (In Russian).
5. Zalivansky B.V., Samokhvalova E.V. Problemy organizatsii proforiyentatsionnoy raboty v universitete [Organization of career guidance at the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 7, pp. 64-70. (In Russian).
6. Balakina A.P. Proforiyentatsiya v sisteme upravleniya razvitiyem chelovecheskikh resursov [Vocational guidance in a control system by development of manpower resources]. *Ekonomika i upravleniye – Economics and Management*, 2011, no. 12, pp. 3-6. (In Russian).
7. Troeshestova D.A., Vasileva O.V. Sistema professional'noy oriyentatsii uchashchikhsya, privilecheniya i soprovozhdeniya talantlivoy molodezhi v universitete [System of student career guidance and support of talented youth at the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 7 (214), pp. 125-131. (In Russian).
8. Prokhorov A.V. Urovnevaya model' proforiyentatsionnoy raboty Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni G.R. Derzhavina [Level model of vocational guidance work of Derzhavin Tambov State University]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2019, vol. 14, no. 3 (107), pp. 13-17. DOI 10.20310/1819-8813-2019-14-3(107)-13-17 (In Russian).
9. Razumova M.V. Proforiyentatsiya v Rossii: stanovleniye, problemy, perspektivy [Vocational guidance in Russia: development, problems, prospects]. *Professional'noye obrazovaniye i obshchestvo* [Professional Education and Society], 2014, no. 3 (11), pp. 49-57. (In Russian).
10. Ilyukhina N.A. Proforiyentatsionnaya rabota vuzov so shkol'nikami: novyye vozmozhnosti traditsionnykh form [Universities career-orientational work for secondary school students: new opportunities for traditional forms]. *Vestnik RGGU. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedeniye – RSUH/RGGU Bulletin. Series: Philosophy. Sociology. Art Studies*, 2016, no. 4 (6), pp. 83-88. (In Russian).

Информация об авторе

Прохоров Андрей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент, маркетинг и реклама», директор Центра маркетинга образовательных услуг. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: Proh_and@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>

Поступила в редакцию 08.07.2020 г.
 Поступила после рецензирования 05.08.2020 г.
 Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Andrey V. Prokhorov, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of "Management, Marketing and Advertising" Department, Head of Marketing of Educational Services Center. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: proh_and@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>

Received 8 July 2020
 Reviewed 5 August 2020
 Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-21-28
УДК 379.01

Социальное партнерство на этапе профессионального образования учителя общественно-активной школы

Галина Николаевна СКУДАРЕВА

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
142611, Российская Федерация, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>, e-mail: skudarevagalina@yandex.ru

Social partnership at the stage of professional education of a teacher of social minded school

Galina N. SKUDAREVA

University for Humanities and Technologies
22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo 142611, Moscow Region, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>, e-mail: skudarevagalina@yandex.ru

Аннотация. Предметом исследования является проблема социального партнерства, которое детерминирует современные социальные процессы, взаимодействия, пространства. Приоритеты и нормативы современной образовательной политики актуализируют ее значимость. Цель работы – рассмотреть профессиональное образование будущего учителя с позиций социального партнерства и проектирования его в общественно-ориентированном пространстве общественно-активной школы. Посредством методов динамического и контекстного анализа образовательной системы, теоретического анализа литературы, обзорного анализа опыта зарубежных стран (Франции, Финляндии, Германии, Польши): 1) теоретически сформулировано определение «социальное партнерство»; 2) сущностно обоснованы понятия «общественно-активная школа» и «общественно-ориентированное образование»; 3) отмечены социальная и образовательная составляющие данных феноменов, которые позволяют им стать объединяющим началом и полем активного социального взаимодействия государства и общества. Подчеркнута практическая значимость профессиональной подготовки будущего педагога к успешной работе в новой общественно-активной школе, обусловленная широкими возможностями социального партнерства государства, общества и заинтересованного гражданского сообщества, а также ресурсными возможностями и инновационным потенциалом вуза, где он обучался.

Ключевые слова: социальное партнерство; будущий учитель; профессиональное образование; общественно-активная школа; нацпроект «Образование»

Для цитирования: Скударева Г.Н. Социальное партнерство на этапе профессионального образования учителя общественно-активной школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 21-28. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-21-28

Abstract. The subject of this research is the problem of social partnership, which determines modern social processes, interactions, and spaces. The priorities and standards of modern educational policy actualize its significance. The purpose of the work is to consider the professional education of the future teacher from the standpoint of social partnership and its design in the socially oriented space of a social minded school. Using the methods of dynamic and contextual analysis of the educational system, theoretical analysis of literature, review analysis of the experience of foreign countries (France, Finland, Germany, Poland): 1) the definition of “social partnership” is theoretically formulated; 2) the concepts of “social minded school” and “socially oriented education” are substantively justified; 3) the social and educational components of these phenomena are noted, which allow them to become a unifying principle and a field of active social interaction between the state and society. We emphasize the practical importance of professional training of a

future teacher for successful work in a new social minded school due to the wide possibilities of social partnership between the state, society and the interested civil community, as well as the resource opportunities and innovative potential of the university where future teacher studied.

Keywords: social partnership; future teacher; professional education; social minded school; national project "Education"

For citation: Skudareva G.N. Sotsial'noye partnerstvo na etape professional'nogo obrazovaniya uchitelya obshchestvenno-aktivnoy shkoly [Social partnership at the stage of professional education of a teacher of social minded school]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 21-28. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-21-28 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современная ситуация развития образования в России ставит перед его субъектами новые стратегические задачи в связи с реализацией нацпроекта «Образование» и его ключевыми федеральными проектами «Современная школа» и «Учитель будущего» в условиях общественно-ориентированного образования. Отсюда социальными партнерами российского образовательного пространства в целом, педагогического университета и общественно-активной школы, в частности, становятся индивидуальные субъекты, обозначившие собственную партнерскую позицию и потенциальную партнерскую готовность к социальному взаимодействию; социальные группы, выразившие взаимную заинтересованность в решении общей социально-образовательной проблемы; органы власти различных уровней, представители местного самоуправления; социальные структуры, деятельностно сопряженные со сферой образования; представители работодателей, научно-образовательные и социокультурные организации, гражданское и бизнес-сообщества и, безусловно, родительская общественность. Одним словом, все граждане, институциональные и государственные структуры, кто, имея взаимный интерес и возникшую социальную проблему, готов к партнерскому взаимодействию в целях ее решения на основе компромисса, согласия, взаимного доверия и добровольчества.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Национальный проект «Образование» являются стратегическими и определяющими вектор российского образования в целях его дальнейшего развития – социальную направ-

ленность, качество, доступность, вариативность образовательных услуг, цифровизацию, инновационность, учет индивидуальных потребностей каждого человека и всех субъектов социального партнерства в образовании.

Нормативные конструкты отечественной образовательной политики и современная ситуация развития образования в России меняет целевую направленность профессионального образования и определяет его траекторию развития с учетом социального заказа, новых образовательных потребностей и ценностных ориентиров гражданского общества [1].

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Становится очевидным, что процессы выработки стратегического видения перспектив российского образования в настоящее время крайне актуальны и вместе с тем затруднительны без всестороннего научного обоснования, глубокого анализа уже имеющегося позитивного опыта, а также стратегического прогноза результатов планируемых нововведений¹.

Отсюда целевыми установками нашего исследования являются:

- теоретическое исследование сущности «социальное партнерство»;
- изучение международного опыта социального партнерства;
- сущностное обоснование понятий «общественно-активная школа» и «общественно-ориентированное образование»;
- презентация опыта социального партнерства на разных этапах профессионального

¹ Образование в Российской Федерации: 2014: статистический сборник. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. 464 с.

педагогического образования в контексте его новых социальных ориентиров;

– анализ сущности содержательных основ профессиональной компетентности будущего учителя общественно-активной школы.

В качестве методов исследования использованы: динамический и контекстный анализ образовательной системы вуза, школы, изучение и анализ нормативных документов, теоретический анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, оценка.

ИЗЛОЖЕНИЕ ОСНОВНОГО МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение и анализ нормативных документов, теоретический анализ научной литературы по проблеме социального партнерства позволяют исследовать его в узком и широком смыслах.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть его междисциплинарную этимологию. Толкования определения встречаются в педагогической, психологической, экономической, юридической, философской, социологической, исторической сферах.

В узком смысле «социальное партнерство» определяется учеными-педагогами как социальное взаимодействие индивидуальных субъектов и(или) различных социальных групп, обуславливающее поддержание жизнеспособности общества. В широком смысле социальное партнерство мы будем понимать как концепцию, идеологию, социальный институт удовлетворения общественных потребностей и достижения общественного согласия, основанный на демократизации и гуманизации субъектных отношений.

Субъектная характеристика социальных партнеров включает корпорацию социально-субъектных групп: обучающееся сообщество, профессиональное образовательное сообщество, гражданское заинтересованное сообщество. В числе субъектов социального партнерства более пристального внимания заслуживает общественно-активная школа как субъект профессионального образовательного сообщества.

Теоретический анализ научной литературы позволил понятийно определить сущность общественно-активной школы (ОАШ) и общественно-ориентированного образова-

ния. Необходимо заметить, что в настоящее время за основу определения общественно-активной школы принята трактовка Г.Б. Корнетова, основанная на понимании ее сущности, представленной американским исследователем С. Линдеман-Комаровой. Мы предпримем попытку собственного осмысления понятия и сформулируем на его основе определение. Итак, самыми значимыми акцентами в сущности общественно-активной школы определяем: «саморазвитие личности», «развитие сообщества», «общественные практики», «социализацию», «гуманизацию», «демократизацию», «партнерство», «добровольчество» [2, р. 13].

С учетом вышеизложенного, общественно-активная школа в нашем теоретическом представлении – это «гуманная школа, как институт демократии, нацеленная на развитие гражданского сообщества, ресурсно обеспечивающая социализацию личности и ее саморазвитие на основе добровольчества и партнерства, практико-ориентированная в своей общественно-образовательной деятельности» [2].

Касаемо интерпретации определения «общественно-ориентированное образование» (ООО), то мы будем его понимать в нашей авторской трактовке как социально-образовательную демократическую концепцию, основанную на идеях гуманизма и гражданственности, основанную на идеях свободы, согласия и добровольности, предоставляющую членам сообщества равные возможности в реализации своих партнерских интересов и общих целей, объединяющую своей философией обучающееся, профессиональное и гражданское заинтересованное сообщество в решении общей социально-значимой проблемы в открытом образовательном пространстве [3].

Особую актуальность при этом приобретает изучение мирового опыта социального образовательного партнерства в странах, достигших определенных успехов в развитии данной проблемы, в частности, Польше, Германии, Финляндии, Франции. Анализ зарубежных исследований выявил образовательные особенности социальных взаимодействий и их специфику.

Опыт социального партнерства в системе образования Польши представлен уникальной программой «Школа образования» для

профессионального сообщества учителей математики и польского языка, имеющего разнопрофильные векторы, но объединенные общей проблемой обучения в команде, совместном преподавании и личностно-ориентированных технологиях [4].

В Германии ответственность за профессиональное образование ложится на партнерство целого ряда государственных структур и учреждений: институт и комитеты по профессиональному образованию, структуры, организующие обучение на предприятиях, финансовое министерство, министерства труда и культуры и др. Необходимо заметить, что партнерскую ответственность с государством за кадровую политику в области образования разделяют земли в части законодательных прав и полномочий. Земельное законодательство регулирует организацию непрерывного обучения и образования взрослых, однако при этом свободы выбора технологий и подходов к обучению относятся к компетенции государства [5; 6].

Финляндия многие годы занимала высшие позиции в международных рейтингах по исследованию качества образования. Руководство страны важнейшей задачей образовательной политики избрало цифровизацию образования, как главенствующую социально-экономической сферы развития общества и государства. Приоритетная роль в решении данной проблемы принадлежит учителю. Профсоюз работников образования ОАЖ выполняет важнейшие функции по налаживанию социального диалога в формировании системы профессиональной подготовки учителей и преподавателей и их готовности работать в цифровой образовательной среде. Опыт Финляндии важен для нас как опыт эффективной реализации образовательных реформ и создания эффективных условий при этом².

Во Франции, как и в других развитых странах Европы, весьма активно социальное партнерство в системе образования. Однако французская государственная модель имеет отличительные особенности, осуществляя государственное вмешательство в регулирование системы профессионального образования во взаимодействии с социальными парт-

нерами. Франция избрала активный путь привлечения профессиональных ассоциаций, торгово-промышленных палат, профсоюзов и других в лице социальных партнеров. Кроме того, высшая школа разрабатывает научные проекты, студенты в творческих лабораториях осуществляют исследования по педагогике, психологии, социологии, компьютерной электронике и др. Их социально-образовательное партнерство поддерживается и финансируется Французским национальным центром научных исследований и национальным институтом исследований в сфере компьютерных технологий³.

Вместе с тем в официальном документе Евросоюза «Конкретные будущие цели систем профессиональной подготовки и образования» обозначено: «В то время, когда мы должны сохранить свои различия структур и систем, которые отражают самобытность стран и регионов Европы, необходимо также признать, что наши основные цели и результаты, к которым мы все стремимся, удивительно похожи. Мы в своем партнерстве должны опираться на эти сходства, учиться друг у друга, совместно использовать наши успехи и неудачи... для продвижения наших европейских граждан и Европейского общества в новом тысячелетии»⁴.

Данный посыл российской системе образования нацеливает ее учитывать международный образовательный опыт в современной социальной ситуации. Ориентируясь на вышеизложенное, миссия педагогического вуза в профессиональной подготовке будущего учителя современной школы заключается в формировании готовности педагогического университета соответствовать государственным требованиям и отвечать на запросы общества в поиске нового содержания профессионального педагогического образования, которое, по нашим обоснованиям, приведенным выше, может осуществляться в форме эффективного партнерского взаимодействия вуза, школы и заинтересованного сообщества [7].

² New Learning Environment in Finland: The Finnish National Board of Education and the 2015/2016 Core Curriculum Reforms.

³ L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 2013. 120 p.

⁴ EU Documents. The Concrete future objectives of Education and Training Systems. Report by the European Commission. 2001.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Подчеркнем, что социальная значимость решения задач профессиональной подготовки будущего учителя определяется педагогическим вузом и выполнением его социальной миссии. Данный посыл является важной составляющей проектирования нового педагогического образования, опыт реализации которого в контексте социального партнерства мы представим на примере деятельности Государственного гуманитарно-технологического университета (ГГТУ) г. Орехово-Зуево.

Перспективой установкой при этом является новая технологическая организация образовательного процесса, цифровизация образовательной среды, кардинальное изменение содержательного и организационного компонентов образования, формирование социокультурной среды, развитие межпоколенческой, поликультурной коммуникации социальных партнеров в системе современного образования.

Организационно-содержательное наполнение социального партнерства рассмотрим на примере отдельных общественных структур, результаты деятельности которых посредством проведенного контекстного и динамического анализа описаны ниже. Подчеркнем, что данный опыт имеет исключительно практико-ориентированную направленность, которая в дальнейшем обеспечит успешность профессионализации будущему учителю в общественно-активной школе.

1. Совет по преемственности образования на ступени «Школа–вуз» – коллегиальный орган, объединивший субъектов социального партнерства из числа руководителей территориальных органов управления образованием различных уровней, директоров школ, представителей депутатского корпуса, научной, культурной и деловой общественности, бизнес-сообщества, общественных и благотворительных организаций, руководителей различных структур университета, представителей ректората.

Социальная проблема и, соответственно, целевая установка для возникновения партнерства – формулирование концепции непрерывного образования на ступени «Школа–вуз» в условиях социального партнерства обучающегося, профессионального и гражданского заинтересованного сообществ.

Содержательное наполнение Концепции включает следующую направленность совместной деятельности: профессиональное ориентирование потенциальных абитуриентов на педагогическое направление подготовки, повышение качества довузовской предметной подготовки школьников, разработку и реализацию совместных социально значимых проектов и молодежных инициатив, проведение совместных социально-образовательных акций, научное сопровождение учебно-методического процесса в образовательном учреждении, реализацию партнерских программ повышения квалификации педагогов школ и преподавателей университета; участие представителей университета в процедурах лицензирования и аккредитации школ, в аттестации учителей; психолого-педагогическое консультирование и научное просвещение родительства.

2. Комиссия по организации непрерывной практики студентов на условиях партнерского взаимодействия функционирует в целях сопровождения всех видов непрерывной педагогической практики: ознакомительной (1 курс), технологической (2 курс), учебной (лагерная) на третьем курсе, производственной (4, 5 курсы), преддипломной (5 курс).

Социальными партнерами являются: отдел организации практик вуза, территориальные органы управления образованиями, школы, колледжи и техникумы, учреждения дополнительного образования детей, учреждения оздоровления детей в летний период.

Содержание деятельности охватывает координацию совместных разработок учебно-методических пособий по организации практик преподавателями вуза и представителями школьного профессионального сообщества, определение баз практик среди школ, учреждений среднего профессионального и дополнительного образования, оздоровительных учреждений детей в летний период, проведение мониторингов результативности педагогических практик.

3. Совет работодателей, в отличие от Совета по преемственности образования на ступени «Школа–вуз» своей деятельностью регулирует заключительный этап профессиональной подготовки будущих учителей и нацелен на обеспечение непрерывности и преемственности образования на ступени

«Вуз–школа». Организационно-содержательный компонент социального партнерства на данном этапе включает следующие мероприятия: мониторинг и сопровождение трудоустройства выпускников университета, организацию тьюторской деятельности студентов-старшекурсников с перспективами дальнейшего трудоустройства; обеспечение представительства работодателей в составе государственных экзаменационных комиссий при проведении государственных итоговых аттестаций выпускников университета. Важным акцентом в организации партнерства вуза и работодателей является их совместное участие в составе экспертных групп и комиссий при аттестации вчерашних студентов, а сегодня – молодых учителей, на первую квалификационную категорию.

Напомним, что изначально целью нашей работы сформулирована проблема исследования организации социального партнерства на этапе профессионального образования будущего учителя общественно-активной школы. Теперь, когда мы кратко теоретически обосновали социальное партнерство, рассмотрели деятельность трех общественных структур на разных этапах профессионального образования, представляется возможным перейти к сущностным характеристикам общественно-активной школы, понятие которой сформулировано нами выше.

Итак, в настоящее время модель ОАШ в России получает все большее официальное признание. Выявлено, что концепция ОАШ имеет двухвекторную направленность: образовательную и социальную, которые прослеживаются достаточно наглядно и позволяют одинаково эффективно решать взаимообусловленные проблемы: социальные и образовательные. Образовательные проблемы изначально объединяют ресурсы социума для обучения и воспитания школьников, для поступательного развития школы и обучающегося сообщества. Социальный вектор направлен на социализацию, развитие активности, гражданского самосознания, демократических инициатив новых поколений. Социально-образовательная обусловленность деятельности превращает ОАШ в важный ресурс формирования гражданственности и развития сообщества на партнерских, демократических и добровольческих началах.

Новое понимание школой своей социально-образовательной миссии позволяет ей стать открытой системой, вовлекая в свое общественно-ориентированное образовательное пространство всех заинтересованных сограждан на условиях равенства, добровольчества и партнерства. Поэтому принцип открытости возможно считать одним из методологических оснований.

В отношении общественно-ориентированного образования (ООО) необходимо заметить, что наша попытка обоснования его теоретических и феноменологических особенностей в России затруднена в связи с тем, что ООО как явление существует, а теоретически еще недостаточно обосновано. Но уже сейчас очевидно, что это – многоуровневая, многокомпонентная и многоаспектная система, целенаправленная на социальное партнерство всех заинтересованных субъектов. В этой связи вполне закономерен вопрос: какими же компетентностями должен обладать выпускник педагогического вуза, потенциальный учитель общественно-активной школы в общественно-ориентированном образовательном пространстве?

Вслед за Я.И. Кузьминовым, в качестве основы «рельефа профессиональной компетентности педагога» мы будем представлять профессиональный стандарт педагогической деятельности (под ред. Я.И. Кузьминова), который трактует базовые компетенции педагога, выделяя в них различные сущностные особенности и дифференцируя их на компетенции: личностные, целеполагания, программирования и информационной организации педагогической деятельности, мотивации школьников на образовательную деятельность и др. В целом вышеназванные компетенции, объединяясь, создают систему базовых компетентностей педагога, которая должна гарантировать системе российского образования высокий кадровый потенциал для обеспечения достойного места в десятке мировых лидеров образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таким образом, в соответствии с обозначенными целями сформулировано понятие «социальное партнерство», которое, в зависимости от масштабности его проявления,

возможно понимать как социальное взаимодействие или концепцию, идеологию, миссию. Изучение международного опыта образования Польши, Германии, Финляндии, Франции инициировало исследовать специфику социального партнерства в российской системе образования и позволило обнаружить как сходства, так и различия в его субъектности, условиях, факторах. Из зарубежного опыта заимствован субъект образовательного партнерства в лице общественно-активной школы, но понятийно сформулирован с учетом региональной специфики. С этих же позиций рассмотрено и сформулировано понятие «общественно-ориентированное образование» с адаптацией его в российских социально-образовательных условиях. Презентация опыта социального партнерства в профессиональном педагогическом образовании ГГТУ представлена в различных форматах на разных его этапах: профессионального самоопределения (Совет по преемственности образования на ступени «Школа–вуз»); профессионального обучения (Комиссия по ор-

ганизации непрерывной практики студентов); трудоустройства и профессионализации (Совет работодателей).

С целью выявления сущности профессиональной компетентности будущего учителя общественно-активной школы рассмотрен «рельеф профессиональной компетентности педагога», который предлагает систему базовых компетентностей педагога, что обеспечит выпускнику педагогического вуза в своей новой социально-профессиональной роли в контексте новых социальных ориентиров успешную адаптацию в профессии.

Представленные результаты исследования достигнуты в процессе научного поиска и изучения успешных практик применения в разноразмерной региональной системе образования Московской области. Новый взгляд на проблему формирования профессиональной компетентности будущего педагога инициирует нас спрогнозировать новое педагогическое образование, направленное на решение его стратегических задач в условиях социального партнерства его субъектов.

Список литературы

1. Алдошина М.И., Гришина Ю.В. Образовательный кластер как модель непрерывного педагогического образования в университете // *Инновации в образовании*. 2017. № 2. С. 11-24.
2. Decker L.E., Richardson M.B. *Community Schools: Linking Home, School, and Community*. National Community Education Publication Series, 1996.
3. Корнетов Г.Б. Что такое общественно-активная школа? Москва; Тверь: Научная книга, 2009. 24 с.
4. Kowalczyk-Wałędziak M. *A Sense of Social Responsibility of Educators*. Krakow: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2012. 334 p.
5. Harland J., Kinder K. Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes // *Professional development in education*. 2014. Vol. 40. № 4. P. 669-682.
6. Klieger A., Oster Levinz A. The influence of teacher education on mentor teachers' role perception in professional development schools // *Journal of Education for Teaching*. 2015. Vol. 41. № 2. P. 115-127.
7. Скударева Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2016. Т. 22. № 4. С. 9-14.

References

1. Aldoshina M.I., Grishina Y.V. *Obrazovatel'nyy klaster kak model' nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v universitete* [Educational cluster as a model of continuous pedagogical education at university]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2017, no. 2, pp. 11-24. (In Russian).
2. Decker L.E., Richardson M.B. *Community Schools: Linking Home, School, and Community*. National Community Education Publication Series, 1996.
3. Kornetov G.B. *Chto takoe obshchestvenno-aktivnaya shkola?* [What is Social Minded School?]. Moscow, Tver, "Nauchnaya kniga" Publ., 2009, 24 p. (In Russian).
4. Kowalczyk-Wałędziak M. *A Sense of Social Responsibility of Educators*. Krakow, Oficuna Wydawnicza "Impuls", 2012, 334 p.
5. Harland J., Kinder K. Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *Professional Development in Education*, 2014, vol. 40, no. 4, pp. 669-682.

6. Klieger A., Oster Levinz A. The influence of teacher education on mentor teachers' role perception in professional development schools. *Journal of Education for Teaching*, 2015, vol. 41, no. 2, pp. 115-127.
7. Skudareva G.N. Sovremennye predstavleniya ob obshchestvennom uchastii v rossiyskom obrazovanii [Modern ideas about public participation in Russian education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2016, vol. 22, no. 4, pp. 9-14. (In Russian).

Информация об авторе

Скударева Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики. Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Московская область, Российская Федерация. E-mail: skudarevagalina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

Поступила в редакцию 08.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 06.07.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Galina N. Skudareva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Pedagogy Department. University for Humanities and Technologies, Orekhovo-Zuevo, Moscow Region, Moscow, Russian Federation. E-mail: skudarevagalina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

Received 8 June 2020
Reviewed 6 July 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-29-36
УДК 81+372.881.111.1

Типы институционального дискурса в обучении иностранному языку

Иван Сергеевич ДРОНОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>, e-mail: ivandronovtsu@mail.ru

Types of institutional discourse in a foreign language teaching

Ivan S. DRONOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>, e-mail: ivandronovtsu@mail.ru

Аннотация. Непрерывность и интенсивность процесса развития общества определяется потребностью человека в социализации. На современном этапе своего существования социальные институты напрямую связаны не только с процессом коммуникации, но и с определенными областями научного знания. В исследовании предложено определение термина «дискурс», под которым понимается совокупность последовательно взаимосвязанных между собой по смыслу актов коммуникации, производимых коммуникантами в рамках заданной ситуации общения. Реализация определенных типов дискурса в образовательном процессе способствует формированию компонентов иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Изучаемый в центре научного исследования институциональный дискурс представлен в качестве сложного, нормативно организованного коммуникативного явления, существующего в контексте определенного социального института и способствующего формированию социокультурной, языковой и речевой компетенций у обучающихся. Был проведен анализ некоторых типов институционального дискурса – политического, экономического и военного. В качестве базовых элементов характеристики при анализе были использованы цель, хронотоп, участники и жанры. Отмечено, что, несмотря на определенную разницу в характеристиках институциональных типов и большое разнообразие их жанровых интерпретаций, приоритетная цель, вне зависимости от заданной ситуации общения, будет неизменной. Приведена дифференциация на приоритетную цель и дополнительную, реализующуюся в контексте определенной ситуации общения. Также отмечен методический потенциал реализации институционального дискурса на примере политического, экономического и военного типов.

Ключевые слова: дискурс; лингвистика; институциональность; обучение иностранному языку; иноязычная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Дронов И.С. Типы институционального дискурса в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 29-36. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-29-36

Abstract. The continuity and intensity of the process of society development is determined by the human need for socialization. At the present stage of its existence, social institutions are directly related not only to the process of communication, but also to certain areas of scientific knowledge. We propose the definition of the term “discourse”, which is understood as a set of sequentially interconnected in the sense of communication acts produced by the communicants in the context of a given communication situation. The implementation of certain types of discourse in the educational process contributes to the development of components of foreign language communicative competence among students. The institutional discourse studied at the center of scientific research

is presented as a complex, normatively organized communicative phenomenon that exists in the context of a particular social institution and contributes to the development of social and cultural, linguistic and speech competencies among students. We conduct an analysis of some types of institutional discourse – political, economic and military. We use aim, chronotope, participants and genres as the basic elements of the characteristics in the analysis. It is noted that, despite a certain difference in the characteristics of institutional types and a wide variety of their genre interpretations, the priority goal, regardless of the given communication situation, will be unchanged. We differentiate into a priority goal and an additional one, which is realized in the context of a specific communication situation. We also note the methodic potential of the institutional discourse implementation on the example of political, economic and military types.

Keywords: discourse; linguistics; institutionalism; foreign language teaching; foreign language communicative competence

For citation: Dronov I.S. Typy institutsional'nogo diskursa v obuchenii inostrannomu yazyku [Types of institutional discourse in a foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 29-36. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-29-36 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

В современном сообществе процесс общения между людьми проходит в большинстве своем в контексте социальных институтов. На современном этапе своего существования язык неразрывно связан со статусно-ролевыми моделями коммуникантов. Потребность в социализации человека находит свое отражение в виде процесса коммуникации в рамках определенной ситуации общения и присущей ей институциональности. Следовательно, сама речь в данном случае представляется как «целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [1, с. 136-137], по сути, являясь дискурсом. У методистов и ученых, занимающихся исследованием языка, дискурс представляет научный интерес и в настоящее время. По этой причине термин «дискурс», встречающийся в большом количестве исследований, имеет множество интерпретаций и подходов к определению. Различными учеными в разное время отмечалась перспектива широкого применения дидактических свойств и методических функций дискурса в процессе обучения. Однако именно с позиции лингвистики институциональный дискурс нечасто представлял интерес со стороны ученых. Следовательно, методический потенциал его типов нуждается в подробном изучении и определении их характерных особенностей.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Термин «дискурс», несмотря на существующее многообразие интерпретаций и под-

ходов, не имеет общепринятого определения у исследователей. Изучаемый в контексте разных социальных институтов и имеющий определенные характеристики, дискурс, как языковое явление, рассматривался в разное время по-разному. Например, на заре своего становления в качестве отдельной области научного лингвистического знания он неизменно изучался как составной элемент текста. В современных научных работах по методике дискурс представляется самостоятельной языковой единицей. Это ярко коррелирует с первоначальным его значением и ранними трактовками термина. Проведем анализ наиболее известных определений и выразим свое мнение по этому вопросу.

В классическом своем значении слово «дискурс» переводится как «диалог, разговор», имея французские (*discourse*) и латинские (*discursus*) корни. В.З. Демьянков писал, что такая форма определения была зафиксирована довольно поздно – в V веке н. э. [2, с. 36]. С течением времени и развитием лингвистики как науки о языке термин и его интерпретация претерпели серьезные изменения. Исследователи связывают это, прежде всего, с развитием общества. Тривиального значения «диалога» оказывалось недостаточно для отображения природной глубины языка и самого лингвистического знания. Однако в научной коннотации термин практически не употреблялся. Наиболее значимым периодом для становления дискурса большинством исследователей принято считать эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.). Именно тогда значение «диалога» приобретает дополнительную форму в виде речевого

производства и постепенно входит в научный обиход. Во французской философии структурализма дискурс рассматривался исключительно внутри текста, погруженного в социальные контексты, отражая связанность и целостность его элементов. Проникнув в XX веке в европейские языки, термин «дискурс» стал интерпретироваться в качестве отдельной языковой единицы, имеющей как сложную структуру, так и определенную функциональную направленность. Ю.С. Степанов отмечал, что дискурс – это «новая черта в облике языка, каким предстал он перед нами к концу XX века» [3, с. 71].

С общим развитием лингвистики как науки претерпели изменения как исследования в области дискурса, так и сами подходы к его определению. Т.А. ван Дейк и В. Кинч, несмотря на общую тенденцию того времени к дифференциации понятий «текст» и «дискурс», считали их взаимосвязанными. Ученые придерживались мнения, что дискурс – это «произнесенный текст в реальности» [4, с. 157]. Однако основную разницу между двумя базовыми понятиями авторы отмечали в абстрактности текста, служащего структурной основой высказывания и актуальностью дискурса, как речевого действия. Кроме того, текст не привязан к реальности происходящего процесса коммуникации. В большинстве своем мы согласны с такой формой разделения. Однако стоит отметить и фундаментальное видение В.И. Карасика. Ученый в одном из своих многочисленных исследований, посвященных теории дискурса и его типологии, в частности, писал о большом количестве «взаимодополняющих подходов к его изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психолингвистический, социолингвистический, лингвокультурный, социолингвистический» [5, с. 5-6]. В данном случае автор отмечает тесную взаимосвязь дискурса с другими гуманитарными науками – филологией, социологией, психологией, лингвистикой и др. Кроме того, ученый говорит о тексте в рамках определенного акта коммуникации, что доказывает коррелирующую разницу между ними. И.П. Сусов писал, что «связанные последовательности речевых актов именуют дискурсом» [6, с. 40]. Отечественный исследователь отмечал элемент системного взаимодействия между актами, под-

тверждая общую многозначность и объемность их совокупности.

Не меньший научный интерес представляет и типология дискурса. Типовая дифференциация нередко становилась предметом многочисленных исследований. Следует отметить, что ученые, разрабатывая и предлагая собственные варианты типологии, брали за основу собственные критерии оценки. Единого мнения, по объективной причине разницы областей научного знания, нет. В отличие от базового разделения, основанного на виде коммуникации – *устной* и *письменной*. Зачастую такое видовое противопоставление дискурса оправдывается каналами трансляции информации. Акустическим и визуальным. Однако В.Б. Кашкиным отмечался и «гибридный» [7, с. 20]. Исследователь придерживался мнения, что в процессе коммуникации участники могут прибегать к записям, пометкам или отдельным фрагментам передачи информации в письменном виде, находясь при этом в устном виде дискуссии. В свою очередь, Л.С. Выготский добавлял к этой формации «мысленный» дискурс. Автор писал, что «смыслы как бы вливаются друг в друга и как бы влияют друг на друга, так что предшествующие как бы содержатся в последующем или его модифицируют» [8, с. 308]. По его мнению, коммуникативная функция языка может быть реализована без акустического или визуального проявления. В данном случае говорящий выступает и коммуникатором, и реципиентом транслируемой информации. Во всем многообразии вариаций по виду передачи, типу носителя, сфере и передаче, национально-культурным параметрам, и структурным наиболее конструктивным в свете данной научной работы, по нашему мнению, является видение теории дискурса В.И. Карасиком [5]. Рассмотрим данную типологию подробнее.

Автор классифицировал всего два базовых типа: «персональный» и «институциональный». В первом случае исследователь делает акцент на личном восприятии окружающего мира. Производящий речевой акт коммуникант основывается на собственных мыслях, эмоциях и чувствах. Во втором случае говорящий относит себя к определенному социальному институту, что напрямую влияет на отдельные элементы процесса коммуникации – статусно-ролевые модели,

лексику, цели, задачи и т. д. Оба типа дискурса также имеют свою классификацию и определенные особенности. Персональный тип подразделяется на *бытовой* и *бытийный* подтипы. Особенностью бытового дискурса в рамках институционального является его своеобразная условность в процессе коммуникации. В.И. Карасик писал, что «общение носит свернутый, «пунктирный», характер, речь идет об очевидных вещах, используется разговорная форма речи, бытовой дискурс диалогичен и является исходным типом общения» [9, с. 346]. Знакомые друг с другом коммуниканты используют жаргонизмы, сленг, лексически и грамматически неправильно построенные предложения, однако, достигают поставленной коммуникативной цели. Бытийный дискурс резко контрастирует с бытовым. Зачастую он не предполагает диалогического высказывания. Говорящий, преимущественно в художественно-поэтической форме, высказывает свои мысли, раскрывая собственный внутренний мир. Высказывание может носить философский и нередко психологический подтекст, представленный в максимально развернутом виде с использованием широкого диапазона литературного языка. Однако, несмотря на явное различие в форме, бытовой и бытийный дискурсы имеют важное общее свойство – их приоритетной целью является достижение понимания речи одного коммуниканта другим. Институциональный дискурс В.И. Карасик описывал следующим образом – «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга лично, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [9, с. 292]. Исследователь противопоставлял данный тип персональному, отмечая повседневность и неформальность общения участников последнего. В случае с институциональным типом коммуниканты должны следовать объемному набору правил и необходимых условий, таких как статусно-ролевые модели, соответствующая лексика, обстоятельность процесса диалога и др. Кроме того, коммуникация имеет место исключительно в формате социальных институтов, что также обуславливает различные нормы речевого взаимодействия коммуникантов.

Исходя из вышеизложенного анализа определений, в своем научном исследовании

под «дискурсом» мы предлагаем понимать **совокупность последовательно взаимосвязанных между собой по смыслу актов коммуникации, производимых коммуникантами в рамках заданной ситуации общения.**

ТИПЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

В центре внимания нашей работы находится институциональный дискурс. Находясь в прямой взаимосвязи с различными социальными институтами, он происходит исключительно в пределах установленных норм и моделей. Так, например, участники коммуникации могут быть не знакомы друг с другом, но формально-деловой стиль общения в рамках институциональности предполагает их взаимопонимание. Именно эта зависимость от социальных институтов позволяет данному типу дискурса динамически видоизменяться и формировать концептуально новые типы. Историческая изменчивость социума, в которой на смену устаревшим институтам приходят новые, напрямую влияет на формирование научного знания. Смежные типы дискурса могут образовывать новый, дополняя друг друга, или же раствориться с течением времени, став архаизмами. Институциональный дискурс нередко становился предметом научных исследований. Е.И. Шейгал описывала его как «дискурс, осуществляемый в общественных институтах, общение в которых является составной частью их организации» [10, с. 43]. Автор полностью разделяла общее мнение научного сообщества об институциональности и взаимосвязанности дискурса с социумом. Схожие мысли прослеживаются и в работах Р. Водак. Британский исследователь писала, что «принадлежность к определенному социальному слою, пол, возраст, образование и т. д. обуславливают друг друга и своеобразно переплетаются, играя важнейшую роль в институциональном восприятии и отношении» [11, с. 23-24]. По нашему мнению, наиболее полное определение институционального дискурса было дано В.И. Карасиком [9, с. 292]. Кроме того, исследователем была разработана типология, основу которой представляют социальные институты. Рассмотрим ее подробнее.

В.И. Карасик определил следующие типы институционального дискурса – «политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный» [5, с. 7]. По мнению ученого, данный перечень видов является унифицированным и с течением времени, несмотря на необратимость процесса развития общества, останется практически без изменений. Разумеется, допускается элемент взаимодействия дискурсов в рамках построения нового социального института. Равно как и создание новых типов дискурса в рамках определенного акта коммуникации – например, спортивно-юридический дискурс. Ученый объяснял это исторической изменчивостью социальных институтов, допуская зависимость от разных факторов. Также исследователь разработал и описал общий перечень характеристик, действующий для всех типов, вне зависимости от вида (устный, письменный). Представлялись они следующим образом: «участники, хронология, цели, ценности, стратегии, материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные тексты, дискурсивные формулы» [5].

Каждый тип, входящий в состав институционального дискурса, имеет свою собственную характеристику. Однако сама модель построения является общей для всех. Она строится по схеме взаимодействия двух базовых принципов *«цель и участники»*. Первостепенной целью дискурса, как коммуникативного явления, в самом широком смысле является достижение понимания смысла высказывания одного участника другим. Но в определенном смысловом контексте и в структуре социального института эта задача сужается. К примеру, главная цель коммуникации – понять собеседника. Если собеседники являются юристами, то контекст приобретает смысл юридического дискурса и цель коммуникации меняется. С общей формы понимания высказывания до определенной, отвечающей коммуникативному акту. Например, урегулирование юридических вопросов по оформлению контракта. Достижение консенсуса и будет являться конечной целью. Участники находятся в формации диады «агент–клиент», так как в большинстве случаев дискурс предполагает диалогиче-

скую модель взаимодействия. В зависимости от определенного типа дискурса агентами и клиентами могут являться люди определенного социального института, имеющие свое место в статусно-ролевой модели отношений.

ТИПЫ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Говоря о всеобщей глобализации в современной парадигме развития, стоит отметить, что формирование различных умений и компетенций, отвечающих запросам социума в отдельных социальных институтах, способствует социализации человека. По нашему мнению, контекст социального института станет условием получения необходимого опыта участниками коммуникации. Кроме того, сам коммуникативный акт в рамках отдельного институционального типа будет являться источником субъективной реальности для коммуникантов. А это напрямую отвечает базовому определению дискурса по Т.А. ван Дейку – «текст, произнесенный в реальности». Одним из современных способов социализации индивида в обществе можно считать формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). В связи с непрерывным процессом развития общества формирование умений иноязычного высказывания перестало быть прерогативой академического сообщества и перешло в категорию обязательного компонента обучения. Причем на всех уровнях образования. В данной научной работе нас интересует система высшего образования, состоящая из трех ступеней – бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Приняв во внимание предложенное нами определение дискурса, а также взяв за основу концепцию его институционального типа по В.И. Карасику [5], мы проведем анализ *политического, экономического и военного* типов в контексте обучения иностранному языку. Отталкиваясь от общепринятой характеристики, мы выделили четыре элемента, которые, на наш взгляд, наиболее полно отражают суть каждого типа. К ним мы отнесли цель, участников, хронология и жанры. Стоит отметить, что в нашей работе мы рассматриваем неязыковые направления подготовки, реализующие образовательную про-

грамму по дисциплинам, связанным с обучением иностранному языку.

Дискурс, являясь сложным коммуникативным явлением, существует в пределах заданной ситуации. В данном случае общей для всех ситуаций будет являться процесс обучения иностранному языку. Он же в самом широком смысле и будет являться *хронотопом*. Однако дискурсом принято считать обстановку, способствующую его реализации. Следовательно, для каждого отдельного типа *хронотопом* будет являться лекция или семинар по дисциплине «Иностранный язык» на соответствующем направлении подготовки. Общей или *приоритетной целью* институциональных типов дискурса в контексте обучения иностранному языку будет формирование иноязычной коммуникативной компетенции. *Дополнительные цели*, такие как составление политической повестки, составление сметы расходов, составление доклада о выполненной задаче, формируются в контексте заданной ситуации общения и являются вторичными. К *участникам* мы предлагаем относить студентов направлений подготовки соответствующего типа дискурса, профессорско-преподавательский состав и представителей определенного социального института (политический, экономический, военный). *Жанры* каждого из типов институционального дискурса отвечают формированию определенных умений иноязычного высказывания (устного или письменного), соответствующего социальному институту. Политический дискурс может быть представлен предвыборными дебатами, рекламной речью, партийной программой и т. д. Экономический дискурс может быть реализован посредством составления налоговой декларации, договора об оказании услуг, сметы расходов. Военный дискурс, по сравнению с рассматриваемыми нами типами, совмещает в себе устный и письменный виды практически в равных долях. Он может быть реализован в виде устава внутренней службы ВС РФ, письменного или устного доклада, донесения и даже выполнения воинского приветствия. Все определенные нами жанры находят свою реализацию не только в образовательном

процессе по дисциплинам, связанным с обучением иностранному языку, но и с позиции формирования умений и навыков, способствующих социализации коммуниканта в обществе.

Взяв за основу элементы характеристики, разработанные В.И. Карасиком, мы отметили методический потенциал реализации институционального дискурса в процессе обучения иностранному языку на примере политического, экономического и военного типов. В качестве компонентов ИКК мы придерживались концепции В.В. Сафоновой, которая выделяла следующие компетенции: «языковая (грамматическая, лингвистическая); речевая (прагматическая, стратегическая, дискурсивная); социокультурная (социолингвистическая, лингвострановедческая)» [12, с. 98]. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Данные в табл. 1 свидетельствуют о том, что реализация типов институционального дискурса в процессе обучения иностранному языку способствует развитию социокультурной, языковой и речевой компетенций. Следовательно, коммуникантами (студентами) достигается базовая цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Что является, в свою очередь, главной целью обучения иностранному языку.

Исходя из вышеизложенных понятий и определений, можно предложить следующее определение термину «**институциональный дискурс**» с позиции обучения иностранному языку: ***сложное, нормативно организованное коммуникативное явление, существующее в контексте определенного социального института и способствующее формированию социокультурной, языковой и речевой компетенций у обучающихся.***

Также следует отметить, что при определенной разнице в характеристиках институциональных типов и большом разнообразии их жанровых интерпретаций, приоритетная цель вне зависимости от заданной ситуации общения будет неизменной. А именно – формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

Таблица 1

**Институциональный дискурс в обучении иностранному языку
на примере политического, экономического и военного типов**

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС			ИКК
Тип дискурса	Составные элементы характеристики (цель, участники, хронология, жанры)	Пример ситуации общения	Формируемый компонент
Политический дискурс	<i>Приоритетная цель:</i> формирование иноязычной коммуникативной компетенции. <i>Хронология:</i> процесс обучения иностранному языку; лекция/семинар по дисциплине «Иностранный язык». <i>Участники:</i> студенты социально-гуманитарных направлений подготовки, профессорско-преподавательский состав, представители политических сфер деятельности и социального института. <i>Жанры:</i> предвыборные дебаты, рекламная речь, партийная программа, политическая повестка, аналитическая записка и др.	Лекция на тему: «Обучение составлению политической повестки на иностранном языке»	Социокультурная компетенция
Экономический дискурс	<i>Приоритетная цель:</i> формирование иноязычной коммуникативной компетенции. <i>Хронология:</i> процесс обучения иностранному языку; лекция/семинар по дисциплине «Иностранный язык». <i>Участники:</i> студенты экономических направлений подготовки, профессорско-преподавательский состав, представители экономических сфер деятельности и социального института. <i>Жанры:</i> налоговая декларация, договор об оказании услуг, смета расходов, квартальный отчет, решение экономической задачи и др.	Лекция на тему: «Обучение написанию квартального отчета на иностранном языке»	Языковая компетенция
Военный дискурс	<i>Приоритетная цель:</i> формирование иноязычной коммуникативной компетенции. <i>Хронология:</i> процесс обучения иностранному языку; лекция/семинар по дисциплине «Иностранный язык». <i>Участники:</i> студенты военных направлений подготовки, профессорско-преподавательский состав, представители ВС РФ. <i>Жанры:</i> устав внутренней службы ВС РФ, доклад, донос, выполнение воинского приветствия, сводка, отчет о проделанной работе и др.	Лекция на тему: «Обучение выполнению воинского приветствия на иностранном языке»	Речевая компетенция

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В центре внимания данной работы была реализация типов институционального дискурса в обучении иностранному языку. Было предложено авторское определение понятиям «дискурс», которое трактуется как совокупность последовательно взаимосвязанных между собой по смыслу актов коммуникации, производимых коммуникантами в рамках заданной ситуации общения, и «институциональный дискурс», являющийся слож-

ным, нормативно организованным коммуникативным явлением, существующим в контексте определенного социального института и способствующим формированию социокультурной, языковой и речевой компетенций у обучающихся. В результате был доказан методический потенциал реализации типов институционального дискурса на примере политического, экономического и военного типов с позиции обучения иностранному языку.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
2. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обиходного языка // Язык. Личность / отв. ред. В.Н. Топоров. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 34-55.

3. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука конца 20 века. М.: РАН, 1996. 432 с.
4. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153-161.
5. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.
6. Сусов И.П. Введение в языкознание. М.: АСТ; Восток-Запад, 2008. 382 с.
7. Кашкин В.Б. Дискурс. Воронеж, 2006. 76 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. 415 с.
9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Москва; Волгоград: Перемена, 2000. 368 с.
11. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика / пер. с англ. и нем. Волгоград: Перемена, 1997. 139 с.
12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

References

1. Arutyunova N.D. Diskurs [Discourse]. In: Yartseva V.N. (ed.). *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1990, 682 p. (In Russian).
2. Demyankov V.Z. Tekst i diskurs kak terminy i kak slova obydennoy yazyka [Text and discourse as terms and words of everyday language]. In: Toporov V.N. (executive ed.). *Yazyk. Lichnost'* [Language. Personality]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2005, pp. 34-55. (In Russian).
3. Stepanov Y.S. Al'ternativnyy mir, Diskurs, Fakt i Printsip prichinnosti [Alternative world, discourse, fact and principle of causality]. *Yazyk i nauka kontsa 20 veka* [Language and Science of the Late 20th Century]. Moscow, Russian Academy of Science Publ., 1996, 432 p. (In Russian).
4. Deyk van T.A., Kinch V. Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for understanding a coherent text]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike* [New in Foreign Linguistics]. Moscow, 1988, issue 23, pp. 153-161. (In Russian).
5. Karasik V.I. O tipakh diskursa [On types of discourse]. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyy i personal'nyy diskurs* [Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2000, pp. 5-20. (In Russian).
6. Susov I.P. *Vvedeniye v yazykoznaniye* [Introduction to Linguistics]. Moscow, AST, Vostok-Zapad Publ., 2008, 382 p. (In Russian).
7. Kashkin V.B. *Diskurs* [Discourse]. Voronezh, 2006, 76 p. (In Russian).
8. Vygotskiy L.S. *Myshleniye i rech': Psikhologicheskiye issledovaniya* [Thinking and Speech: Psychological Research]. Moscow, Labirint Publ., 1996, 415 p. (In Russian).
9. Karasik V.I. *Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2002, 477 p. (In Russian).
10. Sheygal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of Political Discourse]. Moscow, Volgograd, Peremena Publ., 2000, 368 p. (In Russian).
11. Vodak R. *Yazyk. Diskurs. Politika* [Language. Discourse. Policy]. Volgograd, Peremena Publ., 1997, 139 p. (In Russian).
12. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Learning Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996, 237 p. (In Russian).

Информация об авторе

Дронов Иван Сергеевич, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ivandronovtsu@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>

Поступила в редакцию 08.06.2020 г.
 Поступила после рецензирования 06.07.2020 г.
 Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Ivan S. Dronov, Assistant of the Linguistics and Humanitarian and Pedagogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ivandronovtsu@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>

Received 8 June 2020
 Reviewed 6 July 2020
 Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45
УДК 378

Linguocognitive foundations of teaching English negation

Sergei V. MOTOV

University of Colorado at Boulder
1600 Pleasant St., Boulder, Colorado 80309, United States of America
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>, e-mail: sv-motov@wiu.edu

Лингвокогнитивные основы обучения отрицанию в английском языке

Сергей Владимирович МОТОВ

Университет Колорадо в Боулдере
80309, Соединенные Штаты Америки, Колорадо, Боулдер, 1600 Плезант стрит
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>, e-mail: sv-motov@wiu.edu

Abstract. Negation is a fundamental category in English that permeates the entire structure of the language. Learning negation is an important aspect of comprehensive language acquisition. We substantiate the possibility of teaching negation on a linguocognitive basis using principles and practices obtained in the framework of cognitive linguistics. Insight into the wide range of language means of expressing negation and its functional characteristics in English are provided. Apart from that, the structure of the semantic category of negation, its prototypical core, and the near and far periphery are described. Each of the functional characteristics of negation – absence, inconsistency, negative assessment, negative communicative reaction – is examined in detail. We provide examples of activities aimed at teaching the aforementioned functions of negation and peculiar properties of such teaching. Apart from that, it analyzes the advantages of the linguocognitive approach to teaching each of the functional characteristics of negation, as well as the cognitive mechanisms underlying them. We consider the possible difficulties of teaching negation and proposes ways to overcome them. It provides evidence for the high integrative and explicative potential of the linguocognitive approach to teaching negation in English which helps to combine the successful principles and methods proposed in both the traditional approach and the communicative language teaching.

Keywords: negation; the category of negation; linguocognitive approach; cognitive linguistics; linguodidactics; communicative language teaching

For citation: Motov S.V. Linguocognitive Foundations of Teaching English Negation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 37-45. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45 (In English, Abstr. in Russian)

Аннотация. Отрицание является основополагающей категорией английского языка и пронизывает всю его структуру. Обучение отрицанию является важным аспектом всестороннего освоения языка. Обоснована возможность такого обучения на лингвокогнитивной основе с привлечением принципов и сведений, полученных в рамках когнитивной лингвистики. Продемонстрирован широкий спектр языковых средств выражения отрицания и его функциональных характеристик в английском языке. Описана структура смысловой категории отрицания, ее прототипическое ядро, ближняя и дальняя периферия. Детально рассмотрена каждая из функциональных характеристик отрицания: выражение отсутствия, несоответствия, отрицательной оценки, отрицательной коммуникативной реакции. Приведены примеры заданий на преподавание вышеупомянутых функций отрицания и очерчены особенности такого обучения. Проанализированы достоинства лингвокогнитивного подхода к обучению каждой из функциональных характеристик отрицания, а также когнитивные механизмы,

лежащие в их основе. Продемонстрированы возможные трудности на пути преподавания отрицания и предложены пути их преодоления. Доказан высокий интегративный и экспликативный потенциал лингвокогнитивного подхода к обучению отрицанию в английском языке, способный объединить успешные принципы и методы, предложенные как в рамках традиционного, так и коммуникативно-ориентированного обучения.

Ключевые слова: отрицание; категория отрицания; лингвокогнитивный подход; когнитивная лингвистика; лингводидактика; коммуникативно-ориентированное обучение

Для цитирования: Motov S.V. Linguocognitive Foundations of Teaching English Negation // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 37-45. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45

Finding ways to optimize communicative language teaching (CLT), namely the teaching of English, is becoming an important task in linguodidactics. One of the promising areas of such optimization, – is the integration of cognitive linguistics (CL) into the structure of English language teaching (ELT) which has proven its effectiveness in practice. Teaching English on a linguocognitive basis (LCB) allows us to solve a number of issues with the framework of the traditional approach to ELT [1–3]. The communicative orientation of modern ELT predetermines the need for a special emphasis on the communicative success of students. This is impossible without due attention to negation, one of the most important and integral elements of communication. In communication, negation expresses various negative communicative reactions such as disagreement, rejection, contestation, correction, prohibition, and others. The expression of these reactions requires special tact and flexibility. This is impossible without the working knowledge of the many ways language expresses negation [4, p. 45-46]. In addition to the aforementioned negative communicative reactions, English negation also expresses other negative meanings, such as absence, discrepancy, and negative evaluation [5, p. 10-11; 6, p. 16]. The adequate use of all these aspects of negation is important in communication and for the professional competence of future philologists, foreign language teachers, and translators.

Speaking about the features of the category of negation in English, we should note its complexity and multidimensionality, emphasized by a number of philosophers [7; 8, p. 103-320] and linguists [9–11] who conducted research in this area. Negation permeates the entire fabric of the language, and along with affirmation, it is a fundamentally important component of any linguistic and even extra-linguistic communication of

information. The complexity of negation is reflected in a wide range of the linguistic means of its expression [6, p. 16]. At the language level, negation is not limited to the negative particles *no* and *not*. It possesses many other means of transmitting negative meanings, among which, in addition to the aforementioned particles, it is possible to single out negative affixes (*un-*; *in-*; *dis-*; *mis-*; *-less*, etc.), negative pronouns (*neither*; *nobody*; *nothing*; *no one*), negative adverbs (*never*; *nowhere*; *nonetheless*), and negative conjunctions (*neither ... nor*; *not as ... as*; *no sooner ... than*; *unless*). Apart from that, negation is expressed through phraseological and idiomatic means, often expressing negative meanings implicitly and requiring a definitional analysis (for example, *hold one's hands – to do nothing*; *a gone case – something hopeless*; *Hobson's choice – no choice at all*; *castles in Spain – possessions that have no real existence*)¹. The implicit expression of negation is not limited to phraseological and idiomatic expressions, also including lexical means, primarily having to do with negative evaluations (*bad – not good*; *ugly – not favored visually*), as well as prepositions of negative semantics (*without*; *out of*; *off*) and a number of other linguistic and extralinguistic means [4, p. 46-47].

The aforementioned combination of linguistic means of expressing negation is crucial for mastering English. Although at lower levels of language proficiency such a mastery may be limited to the passive use of the broad spectrum of linguistic means bearing negative meanings, – that is, only focusing on adequate perception and understanding, at higher levels of competence, the active use of various language means related to negation is a must. This is required for maintaining flexibility, adapting to the interlocutor, and using of various communication strate-

¹ Dictionary of Phrase and Fable. Brockhampton Reference Series. L.: Caxton Publishing, 1995.

gies to achieve communicative success. On the contrary, communicative failures may occur as a result of insufficient flexibility due to the students' lack of awareness of the wide range of language means which convey negative meanings, misconception of the communicative situation, and inadequate choice of language means of expressing negation. For example, the negative communicative reaction of refusal, expressed by the negative particle *no* in a speech act like "*Do you want this burger? – No.*" often turns out to be too direct, – it can offend the interlocutor, and, as a result, it may lead to a communicative failure. On the contrary, the use of a more indirect and ambiguous wording of negative semantics such as "*Maybe later*" to express refusal softens the categoricalness of the remarks and helps maintain the dialogue. Thus, it seems that the comprehensive teaching of negation both in terms of its different functional characteristics (expression of absence, discrepancy, negative evaluation, and negative communicative reactions) and various language means of its expression becomes an important aspect of an all-sided and balanced ELT.

Considering the features of teaching negation on a LCB, we should dwell in more detail on the structure of the semantic category of negation and its cognitive representation. From the standpoint of CL, the mere presence of a wide range of heterogeneous means of expressing negation is not yet sufficient to form the corresponding category. Such a category implies the existence of a conceptual basis, which, in the case of the category of negation, is the concept of negation [6, p. 15]. According to a number of studies in CL devoted to this issue [5; 6; 12–14], negation, in full concordance with the principle of categorical organization, proposed by E. Rosch [15, p. 194-197], is a complex category organized in accordance with the prototypical principle, and has the corresponding concept at its basis. Depending on the number of prototypical features it possesses, an element of the category of negation gravitates either to the central position in its structure (if there is the maximum set of such features), or to the periphery if there is only one prototypical feature. In addition to primariness of expression of negative meanings, dependent character, and stylistic unlimitedness, such prototypical features include expressing various functions of negation: absence, discre-

pancy, negative communicative reaction, and negative evaluation.

Studies of the category of negation and the features of how language expresses negative meanings, carried out in the framework of CL [5; 6, p. 13-14], reveal the prototypical character of the negative particles *no* and *not* as a means of expressing negation. Negative affixes (*un-*; *in-*; *dis-*; *mis-*; *-less*; etc.), pronouns (*nobody*; *nothing*; *no one*; *neither* etc.), and adverbs (*never*; *nowhere*; *nonetheless* etc.), despite certain restrictions, have sufficient ability to express a wide range of negative functions, thus forming the core of the category of negation. Thereafter, the near periphery of this category includes prepositions and postpositions with negative semantics (*beyond*; *without*; *above*; *out* etc.), syntactic (*neither ... nor*; *no sooner ... than*; *not as ... as*; *less ... as* etc.), lexical (*phantom*; *fake*; *deter* etc.), phraseological and idiomatic (*a gone case*; *to knock off*; *to hold one's hands*; *castles in Spain* etc.) means of expressing negative meanings. Non-essential linguistic units for expressing negation form the far periphery of the category of negation by creating transition zones with the categories of approximation (*nearly*; *hardly*; *scarcely*; *seldom*, etc.), quantitiveness (*deficiency*; *little*; *few*; *short*; *low* etc.), and modality (*crazy*; *absurd*; *crackpot*; *hyena* etc.).

The aforesaid confirms the complex phenomenon of negation in English, which, thus, implies the need to train students to use various language means of expressing negation at different stages of English language acquisition (ELA). For example, K.H. Folse rightly notes that for the students who are still at the early stages of ELA it seems pedagogically expedient to focus mostly on teaching them how to use negative particles *no* and *not*, including opposing negative sentences with affirmative ones [16, p. 322]. As these basic linguistic means of expressing negative meanings are mastered, and as students' linguistic competence grows, it becomes possible to move to teaching other, less universal means of conveying negative meanings. Ultimately, students should master the entire range of linguistic means of expressing negation. One of the possible approaches to teaching negation includes a step-by-step method: as the most universal means of expressing negation are mastered at the active level (active use), students simultaneously are exposed to the next, more complex and less universal group of means

at the passive level (adequate perception and understanding). When students reach the necessary level of proficiency, they transition to the active development of the means that had been taught at the passive level in the previous stage, and the students are exposed to the next group of language means at the passive level. Thus, on the one hand, such training fully complies with the “from simple to complex” and “from maximum efficiency to maximum flexibility” principles and on the other hand, the entire totality of language’s means of expressing negative meanings is covered. It seems that such a scheme of teaching negation can be most effective within the framework of an intensive course dedicated to teaching negation; however, if appropriately adjusted, this approach is also applicable in standard ELT curriculum.

It is worth noting that the above-mentioned scheme is closely related to the principle of prototypical organization of linguistic means of expressing negation described above within the framework of the corresponding category, proposed by CL. Indeed, such a teaching of negation goes from the most universal means, having the greatest number of prototypical characteristics, to the linguistic means having the least amount of universality and prototypicality. Despite the fact that the teaching according to this principle was initially offered within the framework of the traditional approach, the explanation of this principle was given by CL on account of the description of the entire complex structure of the category of negation, which reveals the actual explicative potential of the linguistic-cognitive approach to ELT. However, familiarizing students with all its functional characteristics and the features of their implementation in the language is an equally important aspect of teaching negation. As noted above, thanks to studies conducted from a linguistic-cognitive standpoint [5; 6, p. 13], it is now possible to identify such functions of negation as the expression of absence, discrepancy, negative communicative reaction and negative evaluation. Let us dwell on each of these functions and the features of teaching them in more detail.

Considering such a function of negation as an expression of absence, it is worth noting that on the one hand it may seem difficult to consider that what is “not even there”. At the same time, both negation as a whole and the possibility of its expression in one way or another are present

in every major language, and the dependent nature along with the contextual conditionality of negation [6, p. 14] allow us to associate it with the corresponding context. Indeed, for students who start learning a foreign language the very possibility of using negation is not especially difficult, because negation as such is inherent to human thinking and all major languages. What is difficult here, rather, is the attempt to transfer the logic of the native language into the language studied, in our case, English. Folse lists a wide range of typical errors occurring in native speakers of various languages who are just beginning to master negation [16, p. 324-325], and most of their mistakes are caused by interference of their native language.

Returning to the cognitive features of the forming and conveying the meaning of absence, it should be noted that these features are closely related to the cognitive mechanism of profiling, which foregrounds the missing element against the background of the corresponding stereotypical knowledge [17, pp. 439-442]. For greater clarity, let us consider the following examples:

- 1) There are **no** books on the table.
- 2) The books are **not** on the table.

The first example implies expression of absence, which, however, relies on the speaker’s stereotyped knowledge that books should have been there at all. Indeed, comparing the first example with the second, we can see how priority and emphasis shifts from the expression of absence (*there are no books*) to conveying the meaning of discrepancy to the expected (*the books are not on the table*). The complex and multidimensional nature of negation, evident from the examples, is due to its relativity and dependence on positive knowledge. This happens when on the one hand the absence of an object is profiled, and on the other, – the discrepancy of the described state of things to the stereotyped knowledge. Thus, the analysis of the features of linguistic negation and related cognitive mechanisms helps students fully understand the material under discussion. This demonstrates the explicative nature of teaching negation on a LCB. Through understanding the very essence of the phenomenon of negation and the peculiarities of the formation of negative meaning at the mental, semantic, and linguistic levels, students will be better able to learn the material. Apart from that, it helps them form the basic skills of scientific analysis and independent work, which

are impossible without a comprehensive logical understanding of the studied phenomena.

Speaking about the linguodidactic aspect of the negative meanings of absence and discrepancy, it is important to note that teaching them should be organically woven into the structure of communicative language learning (CLL). It may well be combined with introducing students to other language phenomena or with activating the material they have already learned. For example, as E.P. Kofman astutely observed, in some cases, negation is closely related to such an important aspect of the English as intonation [13, p. 48]. Indeed, teaching negation combined with a focus on intonation may open new prospects in both students' rational understanding of the cognitive mechanisms underlying the formation of negative meanings and in understanding the importance of emphasis within sentence structure. For example, let us consider the following statement:

I didn't mean you should eat that apple.

Depending on the emphasis, the meaning of the sentence and the associated negative meaning can significantly change, which, in turn, implies many variations for interpreting the statement depending on the intonation:

1) *I didn't mean you should eat that apple*
(Someone else said that, not me);

2) *I **didn't** mean you should eat that apple*
(Emphasis on denial saying that);

3) *I didn't **mean** you should eat that apple*
(I might have said that, but I did not actually mean it);

4) *I didn't mean **you** should eat that apple*
(Someone else was supposed to eat it);

5) *I didn't mean you **should** eat that apple*
(There are no options, you must eat it; or, on the contrary, you should not eat it);

6) *I didn't mean you should **eat** that apple*
(You should throw it away);

7) *I didn't mean you should eat **that** apple*
(You should eat another apple);

8) *I didn't mean you should eat that **apple***
(You should eat another food item out there).

The various readings of the same sentence and its analysis performed by students may be a promising version of an activity aimed at teaching both negation and intonation. Apart from focus on negation and intonation proper, this activity also demonstrates how negation is context-dependent. It is worth noting the high explicative value of the given example in terms of

its connection to the cognitive mechanism of profiling. By shifting the emphasis from one part of the sentence to another, we model the way profiling highlights one aspect or another of the corresponding frame on the conceptual level. In the aforementioned example, the frame corresponds to the sentence and, to a certain extent, the context, whereas the profiled element corresponds to the part of the sentence highlighted intonationally. Thus, using this analogy, it is possible to teach negation and intonation, and incorporate the cognitive foundations of these phenomena. This will help students better understand the very essence of the formation of negative meanings and the mental processes that determine them.

Speaking about teaching English to university students, it is worth noting the importance of shifting the emphasis from memorizing and repeating material to its rational understanding. Repetition and drills are effective in teaching elementary and middle school students, whereas for university-level students it is important to raise their rational awareness of language phenomena, the peculiarities of their usage, and the reasons that cause them. It is also important to expose students to the cognitive mechanisms underlying the formation of meanings. The awareness of these mechanisms can explain a wide range of phenomena, the irregularities of that cannot be elucidated logically in the framework of the traditional approach to ELT, but can be explained using the results of research in CL. Certain successful examples using cognitive linguistics for teaching English prepositions and modal verbs were provided by experimental studies carried out by M.J. Falck [2] and A. Tyler [3]. These experiments proved the high explicative potential of CL in the cases where the traditional approach to teaching could not offer a satisfactory rational explanation of the above-mentioned language phenomena.

It should be noted that in addition to the aforementioned functional characteristics such as the expression of absence and discrepancy, the expression of a negative communicative reaction becomes another significant function of negation. Its importance is explained by its focus on communication, which is the basis of CLT. M. Giovanelli suggests a promising methodology for teaching negative communicative reactions on a LCB using the example of the communicative reaction of prohibition. In his

monograph, he proposes teaching this communicative reaction by visualizing its meaning and the cognitive mechanisms underlying it with body language, facial expressions, and student movements in the classroom [18, p. 56]. Giovanelli aims at incorporating the principles and methods of cognitive science into ELT and relies on the method of kinegrams, introduced by J.-R. Lapaire [19]. Here are some examples of such a visualization of the negative communicative reaction of prohibition, proposed by Giovanelli:

- *You can't go there*: one student is trying to move forward, while the other holds their hand, thus prohibiting action;
- *I'm not sure you can go there*: while one student is moving forward, the other throws up their hands, thereby expressing doubt about the correctness of the decision of the first student;
- *You are not allowed here*: one student is trying to enter the door, while the other is blocking it, thus preventing the first student from entering;
- *You can't sit down here*: one student is trying to sit at the table, while another, already sitting there puts their hand forward in a prohibitive gesture [18, p. 56-59].

The given examples clearly demonstrate the promising technique of teaching negative communicative reactions proposed by M. Giovanelli. This approach avoids instruction in the students' native language in full accordance with the principles of CLT. Apart from that, it helps students consciously perceive the material under discussion thus making connections between the thought process and motor activity that helps them to better memorize the material [20]. In addition, this approach has considerable flexibility and modifiability, which also helps to increase the interactivity of the lesson and students' motivation. This is in perfect accord with the student-centrism, postulated by CLT. The use of body language allows students to model the meaning of language expressions and visualize the cognitive mechanisms that underlie them. Among other things, using authentic gestures as a learning methodology allows students to organically learn non-verbal communication typical of the English-speaking world. This example supports the idea that the comprehensive nature of teaching English on a LCB basis improves many important aspects of ELT.

Continuing with the last of the aforementioned functional characteristics, negative assessment, it is important to emphasize its connection to euphemization. Indeed, negation is often used to transform lexical units or expressions bearing a negative connotation into more neutral ones [21, p. 127-128; 22, p. 26-28; 23, p. 121]. This is done by transforming the implicit negative component of meaning into an explicit one and is often to be found in politically correct language, especially in such aspects as the nomination of:

- physical and mental deficiencies (*learning disabled* – *retarded*; *not favorable visually* – *ugly*; *motivationally disadvantaged* – *lazy*; *unschooled* – *stupid*);
- medical conditions (*immobilized patients* – *paralyzed patients*; *unresponsive patients* – *patients in coma*; *devocalization* – *vocal cords excising*; *chemically inconvenienced* – *drunk*; *disorder* – *illness*);
- economic and social status (*economically disadvantaged*, *economically unprivileged* – *poor*; *homeless person* – *tramp*);
- military-related topics (*non-national-security-related spending* – *war spending*; *misuse of artillery* – *bombardment*; *inoperative combat personnel* – *body count*) [22; 24; 25].

As we can see from these examples, negation plays an important role in politically correct language. The explicit negative meaning in these examples is mostly conveyed through negative affixes and particles. Moreover, CL provides necessary tools for analyzing the conceptual mechanisms, underlying such euphemization. Those mechanisms include generalization of conceptual content and deprofiling, but are not limited to them [21, p. 128]. Exposing students of philology and linguistics to those conceptual foundations of euphemization and negation is an important aspect of their comprehensive training. Apart from that, this aspect of negation is especially important for international students when they prepare to continue their education abroad, attend a summer school, apply for an exchange program or work in English-speaking countries of the inner circle² [26]. Exposure to

² According to the Three-Circle model of world Englishes, the countries of the Inner Circle are norm-providing and include UK, USA, Australia, etc. The Outer Circle countries, including India, Singapore, the Philippines, etc. are norm-developing, whereas the countries belonging to the Expanding Circle are norm-dependent. They include countries like China, Russia, Brazil etc. In the

euphemisms and a politically correct language is important since those phenomena have become an integral part of the discourse in the aforementioned countries. Indeed, such euphemization makes it possible to smooth out unpleasant and even insulting expressions, emphasize the dignity of other individuals, and facilitate reference to a person belonging to another ethnic, social, or age group. By helping avoid undesirable implications and discriminatory contexts, it facilitates communication and reduces the risk of communicative failure. Native speakers of English are accustomed to using politically correct language and expect international students to use tactful formulae and expressions. At the same time, insufficient exposure of students to this important aspect of English can adversely affect the productivity and success of interaction with native English speakers. Students, not having sufficient training and experience in using a politically correct language, may find themselves in a difficult communicative situation. Moreover, realizing that they cannot adequately use politically correct language, students may become discouraged from “unnecessary” communication to avoid communicative failure. To prevent that, students should be taught how to use euphemisms and negation as their crucial component.

countries of the Inner Circle English is the native language, in the Outer Circle it is an important second language, whereas in the Expanding Circle it is taught as a foreign language.

In summary, it should be noted that the heterogeneity of negation in English determines the differences in teaching its different functions. For example, teaching ways of expressing absence and discrepancy was successfully carried out within pre-CLT approaches. However, such aspects of negation as negative evaluation, connected to the euphemistic function of negation and to negative communicative reactions, are primarily focused on communication and benefit from CLT. The productive combination of the principles and methods of pre-CLT and CLT approaches to teaching negation is possible with the help of CL, which describes in detail the features of the semantic category of negation and the cognitive basis for its formation. This category is organized according to the prototypical principle, introduced in cognitive psychology. The category of negation is based on the concept of negation, and the transmission of negative meanings is due to cognitive mechanisms of profiling, negative comparison, and a number of others [6, p. 15-16]. Thus, teaching negation on a LCB basis becomes a factor in linking the successful methods of teaching negation proposed in pre-CLT and CLT. Such a unifying function of CL is based on its description of the functional characteristics of negation and the justification for combining linguistic means expressing negative meanings into a single category. This illustrates the high explicative and integrative potential of CL in teaching English.

Список литературы

1. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y., 2012.
2. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions // *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning* / ed. by E. Lindgren, J. Enever. Umeå, 2015. P. 61-73.
3. Tyler A. Applying cognitive linguistics to second language teaching: the English modals // *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* / ed. by N.C. Ellis, P. Robinson. Mahwah, 2008. P. 456-488.
4. Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 44-52. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52
5. Болдырев Н.Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011. № 1 (26). С. 5-14.
6. Мотов С.В. Структурно-содержательные особенности концепта «отрицание» (на материале современного английского языка) // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2009. Вып. 2 (70). С. 13-19.
7. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2010.
8. Russell B. *Logic and Knowledge. Essays 1901–1950* / ed. by R.C. Marsh. N. Y.: G.P. Putnam's Sons, 1956.
9. Jespersen O. *Negation in English and Other Languages*. Copenhagen, 1917.
10. Horn L.R. *A Natural History of Negation*. Stanford, 2001.

11. The Oxford Handbook of Negation / ed. by V. Déprez, M.T. Espinal. Oxford: Oxford University Press, 2020.
12. Мотов С.В. Оценочный аспект концепта «отрицание» (на материале современного английского языка) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2009. Вып. 4 (72). С. 100-105.
13. Кофман Е.П. Средства репрезентации концепта *отрицание* в английском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3 (31). С. 44-50.
14. Карпова И.Д. Категория отрицания с позиций когнитивной лингвистики // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 314-317.
15. Rosch E.H. Cognitive representation of semantic categories // Journal of Experimental Psychology: General. 1975. Vol. 104. № 3. P. 192-233.
16. Folse K.H. Keys to Teaching Grammar to English Language Learners. A Practical Handbook. Second Edition. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019.
17. Langacker R.W. "Cognitive grammar" // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / ed. by D. Geeraerts, H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 421-462.
18. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. N. Y., 2015.
19. Lapaire J.-R. La Grammaire Anglaise en Mouvement. P., 2006.
20. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5. P. 1-8.
21. Алексикова Ю.В. Когнитивные основы формирования эвфемизмов в современном английском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 3 (24). С. 126-132.
22. Лазаревич Е.М. Употребление эвфемизмов с функцией политкорректности в публицистических текстах (на материале английского языка) // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 348. С. 25-29.
23. Malyuga E.N., Orlova S.N. Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication. Springer, 2018.
24. Кваскова Л.В. Эвфемистическое высказывание как фактор реализации коммуникативной стратегии в английском диалоге // Rhema. Рема. 2018. № 1. С. 46-61.
25. Болдырев Н.Н., Алексикова Ю.В. Когнитивный аспект эвфемизации (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 2 (23). С. 5-11.
26. Kachru B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / ed. by R. Quirk, H.G. Widdowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11-30.

References

1. Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York, 2012.
2. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions. In: Lindgren E., Enever J. (eds.). *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umeå, 2015, pp. 61-73.
3. Tyler A. Applying cognitive linguistics to second language teaching: the English modals. In: Ellis N.C., Robinson P. (eds.). *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Mahwah, 2008, pp. 456-488.
4. Motov S.V. Obuchenie otritsaniyu v angliiskom yazyke na lingvokognitivnoi osnove: pragmaticheskii aspekt [Teaching English negation on a linguocognitive basis: a pragmatical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Reviews. Series: Humanities*, 2019, no. 24 (180), pp. 44-52. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52. (In Russian).
5. Boldyrev N.N. Kontseptualizatsiya funktsii otritsaniya kak osnova formirovaniia kategorii [Conceptualization of negation function as a basis for formation of the category]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2011, no. 1 (26), pp. 5-14. (In Russian).
6. Motov S.V. Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti kontsepta "otritsaniye" (na materiale sovremennogo angliiskogo yazyka) [Structural and intensional features of the concept "negation" (based on the modern English language)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Reviews. Series: Humanities*, 2009, no. 2 (70), pp. 13-19. (In Russian).
7. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2010.
8. Russell B. *Logic and Knowledge. Essays 1901–1950*. New York, G.P. Putnam's Sons, 1956.

9. Jespersen O. *Negation in English and Other Languages*. Copenhagen, 1917.
10. Horn L.R. *A Natural History of Negation*. Stanford, 2001.
11. Déprez V., Espinal M.T. (eds.). *The Oxford Handbook of Negation*. Oxford, Oxford University Press, 2020.
12. Motov S.V. Otsenochnyi aspekt kontsepta «otritsaniie» (na materiale sovremennogo angliiskogo yazyka) [The evaluative aspect of the “negation” concept (on the material of modern English)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, no. 4 (72), pp. 100-105. (In Russian).
13. Kofman E.P. Sredstva reprezentatsii kontsepta otritsanie v angliiskom yazyke [Verbal means of representing the concept *negation* in the English language]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2012, no. 3 (31), pp. 44-50. (In Russian).
14. Karpova I.D. Kategoriia otritsaniia s pozitsii kognitivnoi lingvistiki [The concept of negation from the standpoint of cognitive linguistics]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia – The World of Science, Culture, and Education*, 2013, no. 5 (42), pp. 314-317. (In Russian).
15. Rosch E.H. Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975, no. 3 (104), pp. 192-233.
16. Folse K.H. *Keys to Teaching Grammar to English Language Learners. A Practical Handbook*. Ann Arbor, University of Michigan Press, 2019.
17. Langacker R.W. “Cognitive grammar” In: Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 2007, pp. 421-462.
18. Giovannelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. New York, 2015.
19. Lapaire J. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, 2006.
20. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5, pp. 1-8.
21. Aleksikova Y. V. Kognitivnye osnovy formirovaniia evfemizmov v sovremennom angliiskom yazyke [Cognitive bases of euphemism formation in the English language]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2010, no. 3 (24), pp. 126-132. (In Russian).
22. Lazarevich E.M. Upotreblenie evfemizmov s funktsiei politkorrektnosti v publitsisticheskikh tekstakh (na materiale angliiskogo yazyka) [Usage of euphemisms with the function of political correctness in publicistic articles (on the English language material)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Review*, 2014, no. 348, pp. 25-29. (In Russian).
23. Malyuga E.N., Orlova S.N. *Linguistic Pragmatics of Intercultural Professional and Business Communication*. Springer, 2018.
24. Kvaskova L.V. Evfemisticheskoe vyskazyvanie kak factor realizatsii kommunikativnoi strategii v angliiskom dialoge [Euphemistic utterance as a factor of realizing a communicative strategy in English dialogue]. *Rhema*, 2018, no. 1, pp. 46-61. (In Russian).
25. Boldyrev N.N., Aleksikova Y.V. Kognitivnyi aspekt evfemizatsii (na materiale angliiskogo yazyka) [Cognitive aspect of euphemisation in the English language]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2010, no. 2 (23), pp. 5-11. (In Russian).
26. Kachru B.B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: Quirk R., Widdowson H.G. (eds.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 11-30.

Информация об авторе

Мотов Сергей Владимирович, аспирант, ассистент кафедры германских и славянских языков и литератур. Университет Колорадо в Боулдере, Колорадо, Боулдер, США. E-mail: sv-motov@wiu.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>

Поступила в редакцию 06.07.2020 г.
 Поступила после рецензирования 03.08.2020 г.
 Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Sergei V. Motov, Post-Graduate Student, Assistant of Germanic and Slavic Languages and Literatures Department. University of Colorado at Boulder, Boulder, Colorado, USA. E-mail: sv-motov@wiu.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>

Received 6 July 2020
 Reviewed 3 August 2020
 Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-46-55
УДК 378.1+372.881.111.1

Работа с аутентичными текстами на английском языке в обучении будущих врачей на билингвальной основе

Оксана Александровна ГЛУЩЕНКО

ФГБОУ ВО «Московский государственный
медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова»
127473, Российская Федерация, г. Москва, ул. Делегатская, 20, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>, e-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Working with authentic texts in English in teaching future doctors on a bilingual basis

Oksana A. GLUSHCHENKO

A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry
20-1 Delegatskaya St., Moscow 127473, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>, e-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Аннотация. Работа подготовлена в рамках исследования, целью которого явился поиск эффективных путей обучения английскому языку студентов медицинских направлений подготовки. Предметом исследования выступили тенденции лингводидактики на неязыковых направлениях подготовки в российской высшей школе. Рассмотрены фокусирующиеся на развитии академической языковой компетентности методики, основывающиеся на подходах, связанных с интегрированием аутентичных текстов по специальности в изучение английского языка, среди которых можно выделить предметно-языковое интегрированное обучение (далее – CLIL) и английский язык для специальных целей (далее – ESP). Они способствуют улучшению не только языковой компетентности будущих врачей, но и академической и когнитивной. Использование этих подходов позволяет совершенствовать навыки иноязычной коммуникации в рамках профессионального образования без разрыва единого методического континуума, что является важным, потому что способствует улучшению соотношения временных затрат и результатов без снижения качества обучения. Научная новизна заключена в рассмотрении компетентностного подхода в высшем образовании с позиции билингвизма. В ходе работы обнаружены фундаментальные закономерности онтогенеза искусственного билингвизма, которые адаптируются под условия современного медицинского дискурса, что определяет методы исследования – дедукция, абстрагирование и анализ. Сделан вывод, что для соответствия требованиям подготовки обучаемых медицинских направлений необходимо развивать интерязык до уровня свободной билитеральности. Полученные результаты могут быть использованы при разработке специализированных программ обучения.

Ключевые слова: CLIL; ESP; билингвизм; профессиональное обучение

Для цитирования: Глущенко О.А. Работа с аутентичными текстами на английском языке в обучении будущих врачей на билингвальной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-46-55

Abstract. The work is prepared as part of a study aimed at finding effective ways of teaching English to medical programmes students. The subject of the research is the tendencies of linguodidactics in non-linguistic programmes in Russian higher education. We consider methods focusing on the development of academic language competence, based on approaches related to the integration of authentic texts in the specialty into the study of the English language, among which one can single out content and language integrated learning (hereinafter – CLIL) and English for special purposes (hereinafter – ESP). They help to improve not only the language competence of future

doctors, but also academic and cognitive. The use of these approaches makes it possible to improve the skills of foreign language communication in the framework of professional education without breaking a single methodic continuum, which is important because it contributes to an improvement in the ratio of time costs and results without reducing the quality of education. Scientific novelty lies in the consideration of the competence-based approach in higher education from the position of bilingualism. In the course of the work, fundamental patterns of ontogeny of artificial bilingualism were discovered, which are adapted to the conditions of modern medical discourse, which determines the methods of research – deduction, abstraction and analysis. As a result, it was concluded that in order to comply with the requirements for the preparation of medical programmes students, it is necessary to develop the interlanguage to the level of fluent bilinguality. The results obtained can be used in the development of specialized training programs.

Keywords: CLIL; ESP; bilingualism; professional teaching

For citation: Glushchenko O.A. Rabota s autentichnymi tekstami na angliyskom yazyke v obuchenii budushchikh vrachev na bilingval'noy osnove [Working with authentic texts in English in teaching future doctors on a bilingual basis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-46-55 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Изучение иностранного языка (далее – ИЯ) в высшей школе на данном этапе развития образования является необходимостью, закрепленной федеральными государственными образовательными стандартами. Повсеместное применение компетентностного подхода в обучении ИЯ в условиях неязыкового вуза требует отступления от классических методов, что обусловлено тесным переплетением университетских дисциплин, большей прагматичностью обучения и меньшим количеством аудиторных занятий. В таких условиях развиваемый искусственный билингвизм перестает быть дедуктивным: умения ИЯ формируются не на основе оторванных от реальности теоретических знаний, а на основе эмпирического профессионального опыта студентов.

Исходя из обозначенных выше предпосылок, на первый план выходят следующие задачи: выявить механизмы развития билингвизма; проанализировать современные методики обучения ИЯ и их применение в российской высшей школе; адаптировать рассмотренные методики под специфику медицинских направлений подготовки.

В качестве теоретической базы в работе используются положения о развитии билингвизма и компетентностная парадигма Дж. Камминза [1; 2], гипотеза интерязыка Л. Селинкера [3]; методики обучения CLIL Д. Марша [4] и ESP Т. Хатчинсона и А. Уотерса [5].

Практическая значимость обуславливается возможностью использования полученных в результате исследования адаптированных методик на медицинских направлениях подготовки обучаемых.

Билингвизм – это способность использовать два различных языковых кода для коммуникативных нужд личности. В качестве основных характеристик, описывающих билингвальную личность, можно привести следующие:

– *относительная независимость двух языков друг от друга*. Интерференция на всех уровнях должна сводиться к минимуму, что требует всестороннего развития коммуникативной компетенции. Полная изоляция языков невозможна, поэтому конечной целью развития билингвизма становится самодостаточное и адекватное использование ИЯ как механизма продукции и перцепции;

– *семантическая конверсия*. В рамках когнитивных активностей языки взаимозаменяемы, то есть такие процессы мышления, как анализ, синтез, абстракция и так далее могут быть успешно произведены на каждом языке в условиях полного отсутствия опоры на другой. Любой изначальный семантический компонент, любая идея и любые манипуляции с ними могут принимать необходимую форму по желанию билингва.

В работе внимание уделяется только искусственному билингвизму, так как английский язык не является ни национальным, ни государственным языком Российской Федерации. Английский язык на неязыковых специальностях всегда опосредованный, при

обучении ИЯ у студентов отсутствует прямая мотивация к его изучению, контакт с ИЯ до вуза обычно ограничивается школьной программой. Поэтому в большинстве случаев приходится проходить все *этапы развития билингвизма*.

Первый этап – *дублирующий (сопровождающий)*. В начале изучения студент не способен воспринимать ИЯ как отдельное средство передачи информации, поэтому ему необходимо постоянное сопровождение РЯ. Посредством восприятия формы уже известной языковой системы обучающийся соотносит семантику с элементами иного языка, дублируя одно значение дважды в разных его проявлениях.

Второй этап – *аддитивный (дополняющий)*. Переход на этот этап происходит при накоплении достаточного вокабуляра и усвоению наиболее распространенных грамматических конструкций, благодаря чему студент может понимать общее значение текста, связывая известные ему элементы в единое целое и выводя из него интерпретацию. Однако для безошибочного и полного понимания изначального заложенного адресантом значения обучающемуся, возможно, придется дополнить полученную при первичном поверхностном анализе информацию выборочным переводом на родной язык. Для этого этапа свойственно превалирование рецептивных навыков, поэтому достижение аддитивного этапа можно приравнять к англоязычному термину “biliteracy” – умение читать на двух языках.

Третий этап – *паритетный*. Достижение этого этапа и является полноценным искусственным билингвизмом. Студент обладает автономностью при коммуникации в иноязычной среде, то есть ему не нужны какие-либо справочные материалы для взаимодействия с речью, а восприятие его носителями не затрудняется лингвистическими и культурными факторами [6; 7].

Как видно из обозначенных этапов, степень развитости билингвизма зависит не от конкретных способностей одного языка (к примеру, умение читать по-английски или артикулировать фонемы родного языка), а от их совокупного отношения друг с другом. Разрыв между коммуникативными компетенциями заполняется интерязыком. Термин *interlanguage* был введен Л. Селингером [3]

для обозначения идиолекта человека, изучающего ИЯ. При столкновении с неизвестными явлениями изучающий использует опыт уже известного языка и переносит его на ИЯ, тем самым нарушая прескриптивные нормы, однако получая возможность понимать и использовать ИЯ. По мере развития искусственного билингвизма, интерязык стирается за счет повышения обозначенных выше характеристик конверсии и независимости, однако полностью исчезнуть ему не всегда суждено. При достижении необходимого уровня происходит «фоссилизация» – застывание умений интерязыка, вызванных отсутствием причин его дальнейшего развития и совершенствования.

Механизм интерязыка удачно вписывается в теорию общей языковой компетенции (common underlying proficiency) Дж. Камминга [8]. Согласно ей, решение задач, задействующих использование любого языка, развивает интралингвистическую компетенцию, в качестве элементов которой можно привести интерпретацию метафорических символов [9], манипулирование базовыми грамматическими категориями, такими как грамматические времена, перенос интонационных моделей и т. д. Принципиальным отличием от гипотезы Л. Селинкера выступает большее внимание к прагматике ИЯ. Дж. Камминг выделил два аспекта компетенции: базовые коммуникативные навыки повседневного общения (BICS – basic interpersonal communicative skills) и когнитивная/академическая языковая компетенция (CALP – cognitive/academic language proficiency). После достижения возможности поддержания бытовых разговоров BICS фоссилизируются, так как повседневная речь имеет намного меньший вокабуляр и арсенал грамматических конструкций, чем CALP. Как отмечено в работе [2], развитие CALP происходит в определенной степени независимо от BICS: студенты-эмигранты овладевают разговорным английским в среднем за 2–3 года нахождения в языковой среде, но академических стандартов им удастся достичь только через 5–7 лет. Данное различие обусловлено высокой степенью контекстуальности BICS и абстрагированностью CALP. Последняя включает в себя три составляющих: языковую, академическую и когнитивную. Языковая составляющая отчасти идентична BICS, по-

сколько включает в себя социокультурное и лингвистическое понимание языка. Академическая фактически полностью состоит из лексики предметных областей. Когнитивная же включает в себя операции с семантикой. Исходя из этого, можно сказать, что первые два аспекта CALP относятся к указанной выше характеристике – независимость, а последний – к конверсии.

Если независимость развивается очевидными способами классического языкового образования, то конверсия может вызвать трудности. Несмотря на схожесть самих процессов, которые, по сути, отличаются лишь способом кодирования, при переключении языка билингв сталкивается с определенными препятствиями, которые снижают точность и скорость обработки информации [10]. Этот эффект еще сильнее усиливается при несовпадении языка тестирования и обучения. Таким образом, CALP оказывается отчасти связан с РЯ, однако барьер в виде различия терминологии разных языков и наличия когнитивных издержек вынуждает избегать смешивания, тем самым приводя к *лингвистическому изолированию изучаемого материала*.

Обозначенные выше особенности развития билингвизма вкупе с изменившимися за последнюю декаду требованиями к профессиональной подготовке нашли свое отражение в современной лингводидактике. Прежде всего, это можно заметить в процессе интеграции профильных и общих дисциплин для достижения наибольшего коэффициента полезного действия, что привело к возникновению двух методик ESP и CLIL. Они тесно связаны друг с другом, однако их можно четко разделить: ESP ставит целью изучение профессионального языка, CLIL – изучение профессии через язык.

ESP призывает обучающегося осознано обращать внимание на надлежащие изучению элементы языка, критичные для вступления в соответствующий дискурс. В работе И.Е. Абрамовой и А.В. Ананьиной [11] были выявлены следующие трудности, возникающие у русскоговорящих при встрече с академическим английским: размытость русскоязычного научного дискурса, использование неподходящих коммуникативных приемов (ирония, критика и т. д.), нарушение лексической сочетаемости, излишняя категорич-

ность, заметный акцент и неуверенность при презентации материала на ИЯ. Исходя из этого, можно заключить, что внимание должно фокусироваться на стилистике, ее функциональных элементах, встречающихся в профессиональной литературе; на грамматике, ее прескриптивной стороне, являющейся неотъемлемой частью написания научно-популярного текста; на лексике, ее соотношении с терминологией родного языка (далее – РЯ) и коллокационном потенциале внутри ИЯ.

Для получения знаний о письменной речи подходит анализирование аутентичных текстов профессиональной направленности. Работа с ними может проводиться согласно моделям, описанным Ю.С. Сизовой и Е.А. Лаврентьевой [12]: пословный перевод текстов с ИЯ на РЯ; чтение и последующая проверка на общее понимание текста с помощью вопросов или кейсов; чтение и формирование собственной позиции на основе изученного материала в письменной форме. Первый вариант представляется наименее подходящим для неязыковых специальностей, поскольку для успешного перевода требуется изучение предмета «переводоведение», который, по очевидным причинам, отсутствует в их программах подготовки. Однако два последних позволяют ответить требованиям к обучению без заметных разрывов предметно-языкового континуума.

Вторая модель дает возможность развивать навыки контекстуальной догадки, тем самым увеличивая компенсаторную компетенцию, что в будущем приводит к меньшей опоре на вспомогательные материалы. Работая с такими задачами, студент учится оперировать, прежде всего, со смысловой частью текста. С помощью индуктивного воссоздания общей идеи из знакомых элементов совершенствуется когнитивная составляющая CALP. Лингвистическая компетенция улучшается лишь отчасти, так как данная модель подразумевает умеренное игнорирование грамматики и стилистики и уделяет большое внимание лексике текста. Синтезируя значения отдельных слов воедино, учащийся готовится к действиям в «недоброжелательной» языковой обстановке: когда лексическая и грамматическая компетенции не соответствуют требованиям ситуации, и приходится воссоздавать возможное значение

сугубо с помощью когнитивных приемов. Безусловно, такой способ взаимодействия с текстом очень рискован, так как в этом случае восприятие основывается не на языковых фактах, а на субъективных догадках учащегося, которые имеют свойство быть порой неверными. Ввиду указанных выше особенностей данная модель рекомендуется к использованию на начальных этапах. Учитывая условия (акцент на компетентностный подход в высшей школе), развитие CALP желательно начать как можно раньше, и данная модель позволяет сделать это.

Третья модель выгодно отличается возможностью развития продуктивных навыков научного дискурса, что приводит к одновременному развитию всех трех составляющих CALP. Для успешного выполнения задания подобного типа студенту необходимо подключать большинство языковых и когнитивных умений. Составление своего собственного текста-ответа требует от учащегося синтагматического объединения своих идей в грамматико-синтаксический континуум, то есть соединения когнитивных процессов анализа и синтеза, которые по своей сути идентичны таковым во второй модели, с процессами создания письменной речи. Наличие образца позволяет перенимать стилистические и грамматические конструкции и тут же применять их на практике, переводя теоретические знания в практические умения. В этой модели чрезвычайно важен контроль преподавателем, так как только своевременное вмешательство и коррекция навыков позволят достичь цели обучения – создания интерязыка, отвечающего требованиям академической коммуникации.

Обе модели имеют почти одинаковую структуру и вариативность применения. Упражнение может выполняться как аудиторно, так и самостоятельно. В первом случае у преподавателя появляется возможность скорректировать произносительные навыки учащихся, а также инкорпорировать грамматические темы, объясняя их дедуктивно на основе изучаемого текста. Во втором студент может развить автономные навыки работы с письменным текстом, что является критически важным для участия в научном дискурсе. Структура выполнения содержит два этапа: аналитический и синтезирующий. На аналитическом этапе целью является извлечение

смысла текста доступными средствами, поэтому при самостоятельной работе обучающиеся могут использовать справочные материалы и сайты-переводчики, при аудиторной – обращаться за помощью к преподавателю. Так, акцент делается на естественные механизмы запоминания: сталкиваясь с одним и тем же словом в контексте и раз за разом переводя его, студент более склонен к его усвоению, чем если бы он учил наизусть вокабуляр для различного рода проверочных работ (такая информация обычно остается в декларативной памяти и не переходит в навыки). На синтезирующем этапе развиваются продуктивные навыки письменной или устной речи в зависимости от способа применения метода, тем самым делая его высококомплексным способом развития CALP.

Помимо использования таких моделей, элементы ESP можно инкорпорировать при составлении профессиональных материалов по изучению ИЯ. Эффективность совмещения контента с языком в формате пособия уже была апробирована педагогическими экспериментами петербургских университетов, однако там использовался сугубо CLIL, который будет рассмотрен ниже. Такой подход является эффективным способом усвоения общенаучной лексики [13] и получает от студентов высокую оценку содержательного компонента материалов, благодаря которому некоторые знания профессионального характера усваиваются впервые. В этом случае акцент приходится на семантическую составляющую текста, значение слов и конструкций. При этом формальная сторона языка ускользает, из-за чего страдают продуктивные навыки более низких уровней, к примеру, грамматические. Для компенсации этого недостатка и одновременного поддержания парадигмы изучения языка с помощью аутентичных материалов необходимо включить ESP-элементы в методические пособия. В них ИЯ изучается через контент, тем самым отодвигая на второй план содержание, но сохраняя профессиональную направленность. Для составления материала подобного рода следует лишь адаптировать специализированные тексты под методический план. Ниже представлен образец такой работы на основе аннотации к научной статье во время прохождения темы *Present Indicative*.

Augmented reality ____ (to have) a wide range of applications in many areas that can extend the study of real objects into the digital world, including stomatology. Real dental objects that were previously examined using their plaster casts ____ (to replace) by their digital models or three-dimensional (3D) prints in the cyber-physical world. The methodology ____ (to include) the use of digital filters and morphological operations for spatial objects analysis. The results ____ (to include) 3D models of selected dental arch objects. The proposed methods ____ (to present) digital alternatives to the use of plaster casts for semiautomatic evaluation of dental arch measures. This paper ____ (to describe) some of the advantages of 3D digital technology replacing real world elements and plaster cast dental models in many areas of classical stomatology [14].

Упражнения, составленные подобным образом, позволяют точно воздействовать на языковую продуктивную компетенцию, причем не отрывая ее от компетенции прагматической, так как основой для обеих служат аутентичные материалы. То есть студент не просто изучает теорию языка, а наблюдает и воспроизводит его практическое использование в целевой сфере. Так, применение аутентичных текстов на занятиях по английскому языку для студентов неязыковых направлений дает возможность эффективно развивать CALP в рамках профессиональной подготовки, избегая излишней абстракции навыков.

Если методика ESP развивает именно осознанное владение языком путем нацеленного преподавателем внимания на особенности, в совокупности составляющие интересующую в профессиональном плане студентов разновидность языка, то CLIL действует наоборот. Д. Марш [4] описывал свой метод как любое соединение изучаемых дисциплин, в котором ИЯ служит средством обучения. Сама интеграция контента и языка подразумевает снижение акцента на лингвистической стороне обучения, что в итоге приводит к опосредованному и неосознанному запоминанию различного рода коллокаций во время повышения профессиональной компетентности учащихся.

Классификация методики зиждется на виде связей между материалом и языком. Л.П. Халыпина, проанализировав тенденции

в российской высшей школе, выделила четыре основных направления [15]: формирование педагогических тандемов или кластеров; создание системы поддержки на занятиях по профильным дисциплинам; создание системы на занятиях по ИЯ; проведение междисциплинарных проектов. Эти методы можно свести к двум основным подходам: *интеграция содержания* и *интеграция контроля*.

При *интеграции содержания* происходит совмещение дисциплин непосредственно на занятиях (как в первых трех приведенных выше направлениях). Это становится возможно либо благодаря совместным усилиям преподавателей различных направлений, либо благодаря преподавателям, квалифицированным в изучаемом предмете. В результате разрабатывается программа на ИЯ, а занятия проводятся на основе билингвальной подачи материала. В зависимости от уровня владения языком у студентов преподаватель дозирует количество русскоязычных дефиниций и пояснений в англоязычной речи. Данный подход традиционно рассматривается как эталон применения CLIL, однако зачастую его недостатки игнорируются: на неязыковых специальностях уровень владения ИЯ относительно низкий, поэтому изучение профильных дисциплин на ИЯ затруднительно даже на последних курсах. К тому же predetermined преподавателем траектория может не совпасть с индивидуальными пожеланиями студентов, что негативно скажется на мотивации, следовательно, на общей продуктивности, так как главной стратегией повышения мотивации оказывается корректный подбор учебного материала, который позволяет устойчиво удерживать интерес обучаемых [16]. В итоге это приводит к увеличению затрат на прохождение одной темы, так как преподавателям необходимо подать информацию на ИЯ, затем объяснить ее на РЯ, а такое частое переключение между языками вызывает вышеупомянутые когнитивные издержки и затрудняет восприятие материала.

Указанные неудобства возможно миновать с помощью *интеграции контроля*. При его использовании учащийся самостоятельно готовится к аттестации на ИЯ по пройденным или связанным с программой профильным темам путем выполнения проекта. Безусловно, такой способ уступает интеграции

содержания по ряду характеристик: отсутствие постоянного наблюдения за деятельностью учащихся, следовательно, снижение дисциплины; малое, по сравнению с первым вариантом, внимание звуковой стороне языка; потенциальное снижение качества усвоения материала профессиональной направленности (хотя это зависит от индивидуальных особенностей учащихся) и т. д. Однако он имеет неоспоримое преимущество – экономия методических ресурсов.

Интеграция контроля легче в исполнении как для преподавателей, так и для студентов. Первым необходимо подобрать англоязычный материал по теме, что не составит труда: в российской науке часто используются имена зарубежных ученых. Составленный список передается преподавателю ИЯ, который получает доступ к англоязычным книгам и статьям и передает их непосредственно ученикам (тексты уже аутентичны и не требуют языковой проверки и верстки). Последние готовят проект по теме и презентуют его единолично или в группах. Контроль за выполнением осуществляется в два этапа. Первый этап – языковой, он происходит во время защиты проекта: преподаватель ИЯ оценивает речь выступающих на наличие грамматических, фонетических, лексических и стилистических недочетов, после чего составляет коррекционное резюме для того, чтобы студент был осведомлен о своих ошибках и знал, в каком направлении ему необходимо работать. Второй этап – профильный, он происходит в педагогическом тандеме. Преподаватель ИЯ подготавливает краткую русскоязычную аннотацию выполненного проекта, отражающую актуальность постановки проблемы, задействованные методы, ход работы и выводы. Она передается профильному преподавателю, который, в свою очередь, оценивает уже содержание работы, а после обсуждает ее с авторами на русском языке. Такой способ позволит избежать сильных когнитивных издержек благодаря заметному временному разделению стадий выполнения работы, а также более органично задействовать билингвальную основу образования.

Английский язык необходим студентам медицинских специальностей для выполнения своих обязанностей, в число которых можно включить участие в международном научном дискурсе и базовые навыки обще-

ния с представителями иных культур. При постановке целей обучения следует учитывать, что в большинстве случаев студент будет сталкиваться с письменной формой языка, устное общение сводится к минимуму и ограничивается возможными презентациями на конференциях и взаимодействиями с иностранными пациентами. По этой причине углубленное и всестороннее развитие коммуникативной компетенции на ИЯ представляется излишним. Достаточно развить интерязык, соответствующий специфике направления. В качестве его основных характеристик можно указать: глубокое знание терминологических систем разных языков и их соотношения; умение чтения специальной литературы; достаточно развитые для незатруднительного пользования ИЯ когнитивные навыки; навыки письма, соответствующие высоким предскриптивным требованиям профессионального дискурса. Исходя из этого, необходимо с самого начала изучения ИЯ фокусироваться на CALP.

Предложенные выше модели работы с аутентичными текстами и интегрированный контроль в CLIL позволяют начать совершенствование CALP с дублирующего этапа. По мере усвоения терминологии и целевых компонентов лингвистической компетентности учащийся приближается к билитеральности, принципиально важной для участия в научном дискурсе. Развитие произносительных навыков несколько затруднено, по сравнению с традиционными методами, однако следует учитывать, что англоязычная культура общения не имеет ярко выраженного негативного отношения к иностранным акцентам (в отличие, например, от французской), поэтому развитие артикуляционной выверенности не представляется целесообразной. Достаточно лишь достичь отлаженного производства смыслоразличительных характеристик фонем, чтобы производимая речь была интерпретирована односмысленно в звуковом плане, что предоставляется возможным в рамках указанных методов. При сильной необходимости их развития возможно использование межнациональных тандемов, которые также будут выполняться в рамках CLIL и проектной методики [17; 18] и, помимо этого, в равной степени развивать академическую компетенцию за счет обмена опытом между разными учебными заведениями.

Таблица 1

Применение методик с использованием аутентичных текстов
на разных этапах обучения на билингвальной основе

Составляющая → Тип билингвизма ↓	Языковая	Академическая	Когнитивная
Дублирующий	ESP-пособие	Дедуктивные этапы второй и третьей модели	Дедуктивный этап второй модели
Аддитивный	Второй этап интеграции контроля CLIL; индуктивный этап третьей модели (письменное исполнение)	Первый этап интеграции контроля CLIL	Индуктивный этап второй модели; дедуктивный этап третьей модели
Паритетный	Индуктивный этап третьей модели (устное исполнение)	Интеграция контента CLIL	Индуктивный этап третьей модели (устное и письменное исполнение)

Их близость, обусловленная использованием аутентичных материалов, открывает широкий простор для комбинирования и создания комплексных профильных программ, а охват позволяет начать их применение с первых же этапов профессионального обучения и продолжить вплоть до его завершения (табл. 1).

ВЫВОДЫ

Развитие билингвизма является линейным процессом, имеющим достаточно пред-

сказуемые стадии развития, что позволяет его адаптировать под цели обучения. Специфика медицинских направлений определяет в качестве основной задачи обучения достижение возможности участвовать в медицинском научном дискурсе. Для ее выполнения необходимо развивать соответствующий ин-терязык, это предоставляется возможным благодаря методикам, акцентирующим внимание на работе с аутентичным языковым материалом – CLIL и ESP.

Список литературы

1. *Cummins J.* Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters, 1984. 306 p.
2. *Cummins J.* BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction // *Language Education in Europe: The Common European Framework of Reference*. Strasbourg, 2001. P. 487-499.
3. *Selinker L.* Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1972. Vol. 10 (1-4). P. 209-232.
4. *Marsh D.* Content and Language Integrated Learning: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 552 p.
5. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 192 p.
6. *Брыксина И.Е.* Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 90-98. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-90-98
7. *Брыксина И.Е.* Особенности межкультурного взаимодействия на занятиях по иностранному языку и факторы, влияющие на процесс межкультурной коммуникации, опосредованной текстом // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 2 (154). С. 11-20. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20
8. *Cummins J.* Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 309 p.
9. *Ушкова-Хаусманн Н.В., Брыксина И.Е., Мурунов С.С.* Обучение анималистической идиоматике в условиях мультилингвального образования // *Высшее образование: проблемы и трансформации* / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 232-243.
10. *Салехова Л.Л.* Когнитивные издержки билингвального обучения // *Филология и культура*. 2015. № 2 (40). С. 314-319.

11. Абрамова И.Е., Ананьина А.В. Обучение взрослых английскому языку для специальных целей // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 3 (37). С. 140-146. DOI 10.17238/issn1998-5320.2019.37.140
12. Сизова Ю.С., Лаврентьева Е.А. К вопросу о работе с аутентичным текстом научной статьи на занятиях по английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 25 (1). С. 230-235.
13. Дашкина А.И., Федорова А.Я. Совместная работа студентов экономических направлений при изучении профессионально-ориентированной и общенаучной лексики в формате CLIL // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. 2018. № 9 (2). С. 97-107. DOI 10.18721/JHSS.9209
14. Procházka A., Dostálová T., Kašparová M. Augmented reality implementations in stomatology // Applied Sciences – Basel. 2019. Vol. 9/14. URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/9/14/2929/pdf> (дата обращения: 05.07.2020).
15. Халыпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52. DOI 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5
16. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Профессионально-ориентированное пособие по английскому языку с элементами предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) для студентов-менеджеров // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 6 (20). С. 72-79. DOI 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.8
17. Брыксина И.Е., Мурунов С.С. О повышении мотивации в изучении иностранных языков студентами языковых направлений подготовки // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 10 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред.: Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 189-193.
18. Брыксина И.Е., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В., Мурунов С.С. Обучение фонетике и приобщение к исследовательской деятельности студентов в условиях мультилингвизма / под общ. ред. М.В. Посновой. Петрозаводск: Новая наука, 2019. С. 68-78.

References

1. Cummins J. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters, 1984, 306 p.
2. Cummins J. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Language Education in Europe: The Common European Framework of Reference*. Strasbourg, 2001, pp. 487-499.
3. Selinker L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1972, vol. 10 (1-4), pp. 209-232.
4. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002, 552 p.
5. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 192 p.
6. Bryxina I.E. Formirovaniye leksicheskoy kompetentsii budushchikh lingvistov v usloviyakh mnogoyazychiya [Lexical competence development of the future linguist students in multilingualism terms]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 90-98. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-90-98 (In Russian).
7. Bryxina I.E. Osobennosti mezhekul'turnogo vzaimodeystviya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku i faktory, vliyayushchiye na protsess mezhekul'turnoy kommunikatsii, oposredovannoy tekstom [Peculiarities of intercultural interaction during foreign language lessons and factors, influencing the process of intercultural communication, mediate by text]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 2 (154), pp. 11-20. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20 (In Russian)
8. Cummins J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters, 2000, 309 p.
9. Ushkova-Khausmann N.V., Bryxina I.E., Murunov S.S. Obucheniye animalisticheskoy idiomatike v usloviyakh mul'tilingval'nogo obrazovaniya [Teaching animalistic idioms in the context of multilingual education]. In: Nagornova A.Y. (executive ed.). *Vyssheye obrazovaniye: problemy i transformatsii* [Higher education: Problems and Transformations]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2019, pp. 232-243. (In Russian).

10. Salekhova L.L. Kognitivnyye izderzhki bilingval'nogo obucheniya [Cognitive costs of bilingual education]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*, 2015, no. 2 (40), pp. 314-319. (In Russian).
11. Abramova I.E., Ananyina A.V. Obucheniye vzroslykh angliyskomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley [Teaching English for academic purposes to adult learners]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya – The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2019, no. 3 (37), pp. 140-146. DOI 10.17238/issn1998-5320.2019.37.140 (In Russian).
12. Sizova Y.S., Lavrentyeva E.A. K voprosu o rabote s autentichnym tekstem nauchnoy stat'i na zanyatiyakh po angliyskomu yazyku dlya spetsial'nykh tseley v neyazykovom vuze [Revisiting the activities with authentic scientific articles texts in the English for specific purposes classroom of a non-linguistic university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2019, no. 25 (1), pp. 230-235. (In Russian).
13. Dashkina A.I., Fedorova A.Y. Sovmestnaya rabota studentov ekonomicheskikh napravleniy pri izuchenii professional'no-oriyentirovannoy i obshchenauchnoy leksiki v formate CLIL [Collaborative learning of professional and academic vocabulary by economics majors within the CLIL framework]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2018, no. 9 (2), pp. 97-107. DOI 10.18721/JHSS.9209 (In Russian).
14. Procházka A., Dostálová T., Kašparová M. Augmented reality implementations in stomatology. *Applied Sciences – Basel*, 2019, vol. 9/14. Available at: <https://www.mdpi.com/2076-3417/9/14/2929/pdf> (accessed 05.07.2020).
15. 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. DOI 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5 (In Russian).
16. Tsimerman E.A., Almazova N.I. Professional'no-oriyentirovannoye posobiye po angliyskomu yazyku s elementami predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) dlya studentov-menedzherov [CLIL elements in professionally-oriented textbook for students majoring in management]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, no. 6 (20), pp. 72-79. DOI 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.8 (In Russian).
17. Bryxina I.E., Murunov S.S. O povyshenii motivatsii v izuchenii inostrannykh yazykov studentami yazykovykh napravleniy podgotovki [On increasing motivation in the study of foreign languages by students of linguistic programmes]. In: Makarova L.N., Sharshov I.A. (executive eds.). *Materialy 10 Vserossiyskiy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation “Higher School Lecturer: Traditions, Problems, Prospects”]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 2019, pp. 189-193. (In Russian).
18. Bryxina I.E., Polyakov O.G., Khausmann-Ushkova N.V., Murunov S.S. *Obucheniye fonetike i priobshcheniye k issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v usloviyakh mul'tilingvizma* [Teaching Phonetics and Introducing Students to Research Activities in Multilingualism]. Petrozavodsk, Novaya nauka Publ., 2019, pp. 68-78. (In Russian).

Информация об авторе

Глущенко Оксана Александровна, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации. Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Поступила в редакцию 07.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 04.08.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Oksana A. Glushchenko, Senior Lecturer of Linguistic Communication Department. A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow, Russian Federation. E-mail: glushenko-mgmsu@mail.ru

Received 7 July 2020
Reviewed 4 August 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-56-64
УДК 36+378

Дидактический контур формирования способности к разработке показателей эффективности проектов как элемента управленческой культуры будущего специалиста в сфере социально-педагогической деятельности

Раиса Михайловна КУЛИЧЕНКО, Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-2472>, e-mail: raisa_kulichenko@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>, e-mail: drugininaan@yandex.ru

Didactic outline of the formation of ability to develop project performance indicators as an element of the management culture of the future specialist in the field of social and pedagogical activity

Raisa M. KULICHENKO, Anastasia A. DRUZHININA
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-2472>, e-mail: raisa_kulichenko@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>, e-mail: drugininaan@yandex.ru

Аннотация. Обоснована актуальность дидактического проектирования программ социально-педагогического образования, нацеленных на формирование способности к разработке показателей эффективности проектов как элемента управленческой культуры будущего специалиста в сфере социально-педагогической деятельности. Отмечено, что современная социальная ситуация требует изменений в сфере социально-педагогической деятельности как инструменте гуманизации общества, основе реализации стратегий, проектов и программ государственной политики в отношении детства, а следовательно, меняются направления высшего образования специалистов в сфере социально-педагогической деятельности. Показана необходимость реализации образовательного модуля, направленного на развитие компетенции в области определения (формулирования) количественных и качественных результатов проектов. Обосновано, что одним из элементов управленческой культуры специалистов в сфере социально-педагогической деятельности является определение (формулирование) количественных и качественных результатов. Охарактеризовано понятие «управленческая культура специалиста в сфере социально-педагогической деятельности». Управленческая культура специалиста в сфере социально-педагогической деятельности является стратегическим ресурсом развития профессионала. Представлены основные трактовки понятия «эффективность», показано, что формирование адекватного механизма оценки эффективности невозможно без правильного подбора, точной формулировки показателей эффективности. Рассмотрены этапы разработки показателей эффективности социальных проектов. Рассмотрены компоненты образовательного модуля «Количественные и качественные показатели результативности социального проекта». Представлены данные входного анкетирования студентов.

Ключевые слова: дидактический контур; социально-педагогическое образование; управленческая культура; специалист в сфере социально-педагогической деятельности; квалиметрическая компетентность; показатели эффективности проектов

Для цитирования: Куличенко Р.М., Дружинина А.А. Дидактический контур формирования способности к разработке показателей эффективности проектов как элемента управленческой культуры будущего специалиста в сфере социально-педагогической деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 56-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-56-64

Abstract. We substantiate the relevance of didactic design of social and pedagogical education programs aimed at formation of ability to develop project performance indicators as an element of the management culture of a future specialist in the field of social and pedagogical activity. It is noted that the modern social situation requires changes in the sphere of social and pedagogical activity as an instrument of humanization of society through the implementation of strategies, projects and programs of state policy on childhood, and, therefore, changing direction of higher education of specialists in the field of social and pedagogical activity. We show the necessity of implementing an educational module aimed at developing competence in the field of determining (formulating) quantitative and qualitative results of projects. It is proved that one of the elements of the management culture of specialists in the field of social and pedagogical education is the definition (formulation) of quantitative and qualitative results. The concept of “managerial culture of a specialist in the sphere of social and pedagogical education” is characterized. The management culture of a specialist in the field of social and pedagogical education is a strategic resource for the development of a professional. We present the main interpretations of the concept of “efficiency”, show that the formation of an adequate mechanism for evaluating efficiency is impossible without the correct selection and accurate formulation of performance indicators. The stages of development of social project performance indicators are considered. The components of the educational module “Quantitative and qualitative indicators of social project performance” are considered. The data of the entrance survey of students are presented.

Keywords: didactic outline; social and pedagogical education; management culture; specialist in the field of social and pedagogical activity; qualimetric competence; project performance indicators

For citation: Kulichenko R.M., Druzhinina A.A. Didakticheskiy kontur formirovaniya sposobnosti k razrabotke pokazateley effektivnosti proyektov kak elementa upravlencheskoy kul'tury budushchego spetsialista v sfere sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti [Didactic outline of the formation of ability to develop project performance indicators as an element of the management culture of the future specialist in the field of social and pedagogical activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 56-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-56-64 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Социально-педагогическая деятельность призвана оказать педагогическую поддержку и сопровождение процессов социальной адаптации, социального функционирования и развития личности в течение всей жизни, особенно в ней нуждаются наименее защищенные категории населения, прежде всего, дети.

Современная социальная ситуация требует изменений в сфере социально-педагогической деятельности и социально-педагогическом образовании как инструментах гуманизации общества, основах реализации стратегий, проектов и программ государственной политики в отношении семьи, детства и молодежи.

В условиях нынешней ситуации в образовательном пространстве становится актуальным и необходимым выстраивать и совершенствовать профессиональную деятельность руководителя, специалистов, работающих с семьями и детьми, повышать их уровень управленческой культуры, исполь-

зовать достижения педагогической и психологической науки [1, с. 266].

В современных условиях от качества социально-педагогического образования как подготовки специалистов в сфере социально-педагогической деятельности зависит уровень и качество жизни населения страны. Важными становятся исследования перспективных направлений подготовки специалистов в сфере социально-педагогической деятельности. Одним из таких перспективных направлений является формирование управленческой культуры будущих профессионалов и ее компонентов.

Центр образовательных разработок бизнес-школы Сколково сделал обзор десяти ключевых тенденций преобразований в образовательной сфере, в том числе сделал акцент на том, что «обучение студентов реальным практическим навыкам поможет им в дальнейшем трудоустройстве, а также позволит повысить профессиональную квалифи-

кацию»¹. А способность к разработке показателей эффективности проектов, как элемента управленческой культуры, является важным практическим навыком в деятельности будущего специалиста в сфере социально-педагогической деятельности.

Важность приобретает дидактическое проектирование как вид деятельности преподавателя, предполагающий концептуальное осмысление дидактического контура на основе смыслового целеполагания образовательных, учебных программ в системе высшего социально-педагогического образования, на основе перспективных тенденций. Дидактический гибкий контур является также началом осмысления содержательного компонента в разработке учебных дисциплин, модулей, формирующих индикативные результаты образовательной деятельности. К таким результатам относим индикаторы управленческой культуры будущих специалистов в социально-педагогической области.

Согласны с С.М. Куницыной и С.И. Красновой в том, что «в настоящее время становится очевидным, что именно уровень развития управленческой культуры руководителя определяет эффективность функционирования организации» [2, с. 31].

С.И. Краснова трактует «управленческую культуру <...> как интегративное образование, затрагивающее все качества личности, включая определенный уровень теоретических знаний, практических умений и навыков по реализации управленческих решений на основе соблюдения норм морали и нравственности» [3, с. 80]. А оценка качества исполнения управленческих решений не возможна без определения основных показателей эффективности.

С.В. Хусаинова и Е.Л. Краснова рассматривают «управленческую культуру руководителя образовательной организации как эволюционирующее, интегративное личностное качество, целостность развития которого обеспечивается системой технологий, реализующихся на каждом этапе непрерывной профессиональной подготовки» [4, с. 240]. Соответственно, управленческую культуру важно и необходимо формировать на каждом

этапе непрерывной профессиональной подготовки.

При разработке дидактического контура учебных программ будем рассматривать управленческую культуру специалиста в сфере социально-педагогической деятельности как «ресурс социальных инноваций и ценностный ресурс личности, способствующий эффективной реализации управленческих функций в решении стратегических и тактических задач профессиональной деятельности» [5, с. 111].

Нет никаких сомнений в том, что управленческая культура зависит от способности сделать грамотный выбор средств достижения эффективности и результативности, к которым стремится организация, осуществляющая социально-педагогическую деятельность. Эта способность базируется на квалитетической компетентности. Н.В. Гарашкина отмечает: «Квалитетическая компетентность <...> включает в том числе понимание показателей, эталонов и критериев качества социальной сферы» [6]. Таким образом, важным компонентом квалитетической компетентности профессионалов социальной сферы является разработка показателей эффективности.

Деятельность большинства современных организаций, работающих в сфере социально-педагогической деятельности, включая образовательные организации, построена на проектном подходе.

Система мониторинга и оценки эффективности социальных проектов играет важную роль в управлении проектами, поскольку она предоставляет информацию, необходимую для принятия решений и действий. Показатели эффективности работы (как количественные, так и качественные) позволяют и способствуют открытой и прозрачной коммуникации между людьми, ведущей к улучшению сотрудничества и организационной эффективности.

М. Престон (M. Preston) выделил следующие области влияния лидера, в том числе лидера в социальной сфере, лидер должен быть: проводником изменений (Leading Change); проводником в контексте (Leading in Context); проводником людей (Leading

¹ 10 трендов будущего образования. URL: <https://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 31.01.2019).

People) и *проводником результатов* (Leading for Results)².

Данные подходы применимы в контексте развития непрерывного социального образования лидера, специалиста в сфере социально-педагогической деятельности. Согласно с Н.В. Гарашкиной, что «результатом социального образования должны быть не только знания, но и способность человека оценивать, анализировать, предвидеть последствия социального развития» [7].

Для того чтобы специалисту в сфере социально-педагогической деятельности быть лидером во всех областях (проводником изменений, проводником в контексте, проводником людей, проводником результатов), необходимо уметь разрабатывать (формулировать) количественные и качественные показатели эффективности деятельности организации, результативности проекта.

Специалисты социально-педагогической деятельности – педагоги, социальные работники, воспитатели, руководители социально-педагогических служб активно реализуют проектный подход, конструируют социальные проекты, осуществляют и оценивают их.

Цель оценки проекта и организационной эффективности заключается в определении успеха проекта; понимании процессов, происходящих в организации; подтверждении и проверке удовлетворения потребностей; для того, чтобы показать, что произошли запланированные улучшения. Существуют различные трактовки понятия «эффективность», рассмотрим их подробнее (рис. 1) [8].

Таким образом, формирование адекватного механизма оценки эффективности невозможно без правильного подбора, точной формулировки показателей эффективности, результативности социально-педагогической деятельности. Показатели эффективности играют важную роль в качестве ключевого показателя эффективности организации, проекта в отношении выявленных, требуемых и согласованных стратегических целей. Без ключевых показателей эффективности невозможно определение успеха организаций, проектов и проектной деятельности.

Однако отсутствует единый научно-обоснованный механизм выбора показателей и инструментария для оценки эффективности

организаций, социальных проектов в сфере социально-педагогической деятельности. Тем не менее ключевые показатели эффективности должны быть четко определены, достижимы и поддаваться оценке в соответствующей форме и в рамках определенных параметров для того, чтобы быть полностью пригодным для данной организации проекта. Необходимо учитывать, что в социальной сфере выделяют экономическую и социальную эффективность.

Для организаций и проектов в сфере социально-педагогической деятельности важно наличие социального эффекта.

Социальный эффект – это вид, форма и содержание произошедшего социального изменения. Социальные последствия – это изменения одного или нескольких из следующих факторов: образа жизни людей (социальный бекграунд); культуры (культурный потенциал); среды (экологический ландшафт); здоровья и благополучия (социальное здоровье) и др. [9].

Показатели следует разрабатывать как можно раньше – предпочтительно на этапах концептуализации или концептуального планирования проекта. Однако важно учитывать, что в ходе реализации проекта могут появляться дополнительные индикаторы.

Все лица, участвующие в планировании, осуществлении и анализе социального эффекта, должны быть вовлечены в разработку показателей.

Для формирования способности к разработке показателей эффективности проектов, как элемента управленческой культуры будущего специалиста в сфере социально-педагогической деятельности, важно учитывать этапы разработки показателей эффективности социальных проектов. Рассмотрим их подробнее.

Этап 1 – сбор идей: отправной точкой для разработки показателей эффективности является цель и задачи проекта. Необходимо решить, как можно доказать, что цель проекта достигнута. На этом первом этапе главное – собрать идеи, не обсуждая их. При обобщении идей можно использовать следующую таблицу (табл. 1).

Важным является использование признанных в отрасли стандартных показателей. Они, как правило, измеряются методами, которые хорошо разработаны и протестированы.

² URL: <https://socialworkmanager.org/2017-conference-presentations/> (дата обращения: 31.01.2019).

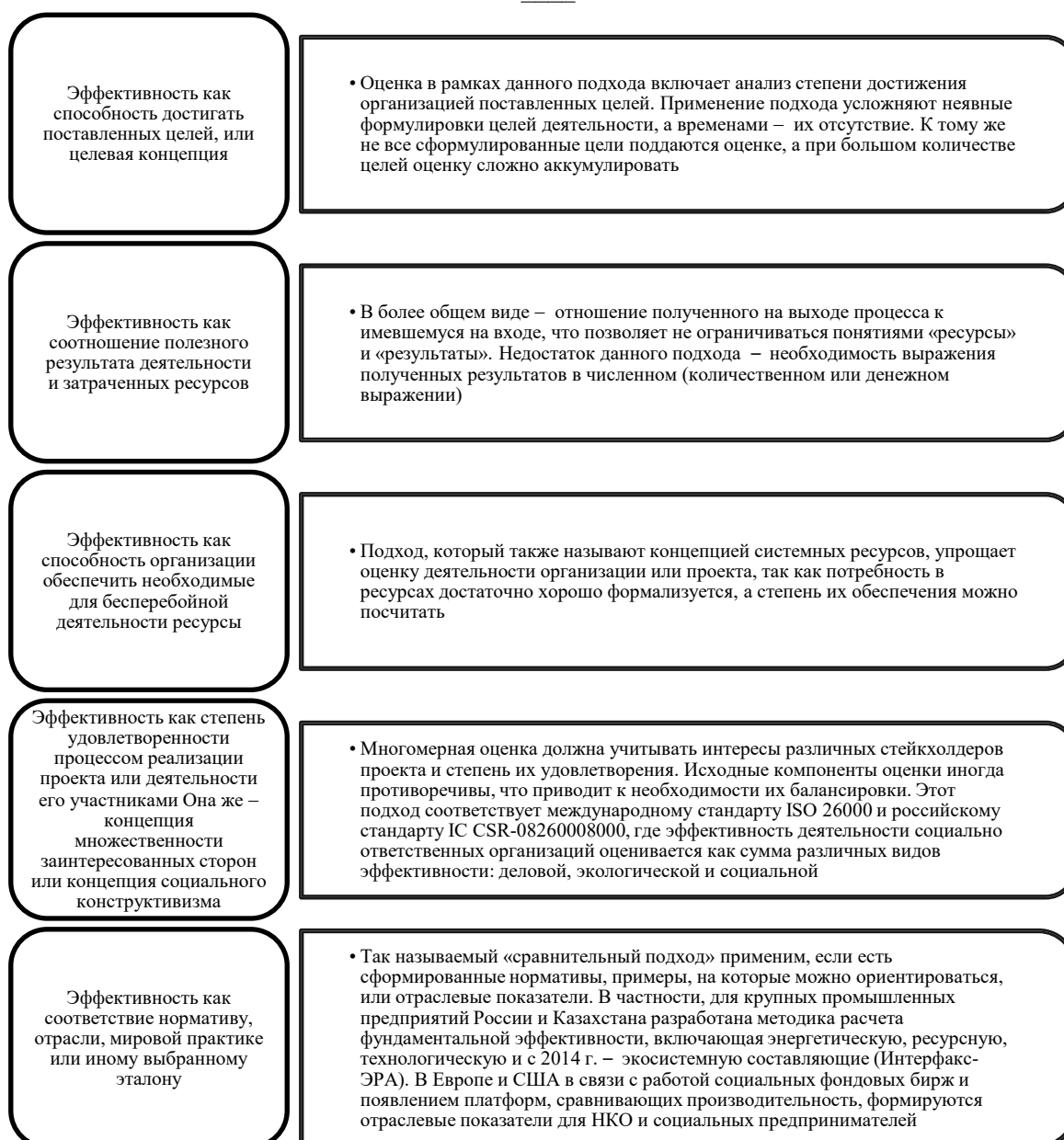


Рис. 1. Определение понятия «Эффективность»

Таблица 1
Соотнесение целей и показателей проекта

Цель	Показатель
Социальное сопровождение безработной молодежи	Число участников учебных занятий Количество молодых людей, имеющих работу в течение шести месяцев после участия в проекте, и др.

Другим ключевым преимуществом является то, что стандартные показатели можно сопоставлять по времени, месту и проектам. Также общепризнанные в сфере социально-

педагогической деятельности показатели способствуют укреплению доверия и легитимности среди заинтересованных сторон.

Также на этом этапе важно определить основные информационные потребности и ожидания заинтересованных сторон.

Примерами ключевых заинтересованных сторон могут являться:

- клиенты социально-педагогических служб;
- доноры;
- менеджеры проекта;

- участники проекта;
- партнеры;
- правительство и местные органы власти³.

Этап 2: структурирование и уточнение идей: идеи консолидируются, принимаются или отклоняются по мере необходимости.

Некоторые цели и задачи проекта могут быть зафиксированы с помощью одного показателя, например, с использованием количественных характеристик. Примером может служить число молодых людей, трудоустроенных после участия в проекте. Напротив, для достижения более сложных целей проекта обычно требуется больше показателей, зачастую опирающихся одновременно на качественные и количественные показатели⁴.

На этом этапе также важно определение баланса количественных и качественных данных.

Количественные данные объясняют то, что изучается цифрами. Количественные методы, как правило, используют структурированные подходы, которые обеспечивают точные данные, которые могут быть статистически проанализированы и воспроизведены для сравнения.

Качественные данные объясняют то, что изучается словами. Качественные методы используют полуструктурированные методы для обеспечения глубокого понимания отношений, убеждений, мотивов и поведения.

Количественные данные часто считаются более объективными и менее предвзятыми, чем качественные данные, поскольку качественные данные не являются точными в измерении и обобщении, а также есть сложности в их сравнении. Однако количественные методы, как правило, исключают объяснения респондентов, почему что-то произошло и как респонденты к этому относятся⁵.

Этап 3: разработка и выбор показателей.

³ Руководство по мониторингу и оценке проектов/программ (Project/programme monitoring and evaluation (M&E) guide). URL: <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/IFRC-ME-Guide-8-2011.pdf> (дата обращения: 31.01.2019).

⁴ URL: <http://www.social-impact-navigator.org/impact-analysis/indicators/target-values/> (дата обращения: 31.01.2019).

⁵ Руководство по мониторингу и оценке проектов/программ (Project/programme monitoring and evaluation (M&E) guide). URL: <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/IFRC-ME-Guide-8-2011.pdf> (дата обращения: 31.01.2019).

Научно-практическим сообществом выработаны следующие общие критерии отбора показателей эффективности проекта, в том числе в сфере социально-педагогической деятельности:

- 1) соотнесенность с целями и задачами программы или проекта – показатели должны быть целесообразны;
- 2) важность для организации, проекта – показатели должны быть значимыми;
- 3) доступна для понимания – показатели должны быть понятны;
- 4) возможность сбора достоверных данных для расчета показателей – показатели должны быть достоверны, точны и надежны;
- 5) соотнесенность с затратами – показатели должны быть экономичны;
- 6) показатели должны полно отражать эффективность организации и проекта – показатели должны быть полны.

Также для выбора важно, что для каждой цели или задачи присваивается по крайней мере один показатель.

Для проведения оценки также необходимо собрать также исходные данные. Исходные данные предоставляют информацию о первоначальной ситуации до начала проекта. Без базовых показателей невозможно определить, был ли достигнут прогресс или какие результаты были достигнуты вашим проектом⁶.

В региональных образовательных системах усиливается ориентация на «расширение набора курсов для гибкого конструирования учебных планов по запрашиваемым направлениям» [10, с. 8].

Результаты проведенного исследования послужили основой для дидактического контура как основы проектирования образовательного модуля «Количественные и качественные показатели результативности социального проекта», который включал следующие темы: Эффективный проект. Цепочка социальных результатов как стандарт планирования и оценки. Построение системы измерения эффективности деятельности. Этапы создания системы. Возможные элементы системы оценки эффективности. Методы сбора данных. Данные из администра-

⁶ URL: <http://www.social-impact-navigator.org/impact-analysis/indicators/target-values/> (дата обращения: 31.01.2019).

тивной отчетности. Опросы клиентов. Наблюдение. Экспертные методы.

В ходе входного анкетирования, проведенного со студентами направления «Социальная работа (бакалавриат)» (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 гг.), до реализации образовательного модуля большинство респондентов (89 %) отмечали, что разрабатывать показатели необходимо на этапе оценки эффективности проекта, рефлексии. Также 94 % опрошенных затруднялись при формулировании качественных показателей эффективности социального проекта (был сформулирован один и менее показателей), 61 % студентов сформулировали менее 2 количественных показателей эффективности социального проекта.

При этом респонденты отмечают, что определение (формулирование) количественных и качественных результатов социального проекта является важным для будущей профессиональной деятельности специалистов в сфере социально-педагогической деятельности (100 % опрошенных). 94 % респондентов отмечают, что определение (формулирование) количественных и качественных результатов социального проекта является элементом управленческой культуры специалистов в сфере социально-педагогической деятельности.

Таким образом, считаем, что при проектировании программ высшего образования

специалиста в сфере социально-педагогической деятельности необходимо концептуализировать дидактический контур на основе тенденций в социальной сфере. Целеполагание высшего образования должно учитывать направление формирования управленческой культуры как стратегического ресурса развития профессионала. Дидактический гибкий контур обеспечивает разработку учебных дисциплин, модулей, развивающих один из индикаторов управленческой культуры специалистов в сфере социально-педагогической деятельности – способность к разработке показателей эффективности проектов как элемента определения количественных и качественных результатов проекта, в нашем исследовании на примере результатов социального проекта. Успешность реализации образовательного модуля связана с развитием прикладной квалитетической компетенции в области определения количественных и качественных результатов проектной деятельности как базы управленческой культуры студентов как будущих ее проводников в эффективной работе с детьми, семьями и молодежью, нацеленной на улучшение образа жизни людей, повышение культурного потенциала их среды (социально-экологический ландшафт); благополучия человека и общества (социальное здоровье).

Список литературы

1. *Хоружий С.М.* Понятие управленческой культуры руководителя образовательного учреждения в условиях современных социальных процессов // Идеи В.А. Сухомлинского в теории и практике (К 100-летию со дня рождения выдающегося педагога-гуманиста В.А. Сухомлинского): сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2018. С. 266-269.
2. *Куницына С.М., Краснова С.И.* Развитие управленческой культуры руководителя общеобразовательной организации: эффективные подходы // Человек. Социум. Общество. 2018. № 1. С. 31-36.
3. *Краснова С.И.* Развитие компонентов управленческой культуры руководителей общеобразовательных организаций // Инициативы XXI века. 2018. № 3-4. С. 80-84.
4. *Хусаинова С.В., Краснова Е.Л.* Развитие управленческой культуры руководителя образовательной организации // Целевая подготовка кадров: направления, технологии и эффективность: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2019. С. 237-240.
5. *Дружинина А.А.* Формирование управленческой культуры специалистов социальной сферы: зарубежный опыт // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы 15 Междунар. науч.-практ. Internet-конф. Тамбов, 2019. С. 288-292.
6. *Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.* Квалитология и квалитетрия в социальной работе. М.: Изд-во «Юрайт», 2020. 183 с.
7. *Гарашкина Н.В.* Система вузовской подготовки будущих социальных работников как компонент социального образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 6 (110). С. 91-100.

8. Рожественская Н.В., Богуславская С.Б., Боброва О.С. Оценка эффективности проектов некоммерческих организаций, социального предпринимательства и гражданских инициатив. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. 168 с.
9. Vancly F. International principles for social impact assessment // *Impact Assessment and Project Appraisal*. 2003. Vol. 21 (1). P. 5-11.
10. Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Курин А.Ю. Концепция развития Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2016. № 5-6 (157-158). С. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18

References

1. Khoruzhiy S.M. Ponyatie upravlencheskoy kul'tury rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v usloviyakh sovremennykh sotsial'nykh protsessov [The concept of management culture of the head of an educational institution in the context of modern social processes]. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Idei V.A. Sukhomlinskogo v teorii i praktike (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya vydayushchegosya pedagoga-gumanista V.A. Sukhomlinskogo)»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Ideas of V.A. Sukhomlinsky in Theory and Practice (To the 100th Anniversary of Birth of the Outstanding Humanist Teacher V.A. Sukhomlinsky)"]. Cheboksary, 2018, pp. 266-269. (In Russian).
2. Kunitsyna S.M., Krasnova S.I. Razvitie upravlencheskoy kul'tury rukovoditelya obshcheobrazovatel'noy organizatsii: effektivnye podkhody [The development of the management culture of the head of the educational organizations: effective approaches]. *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo* [Person. Society. Community], 2018, no. 1, pp. 31-36. (In Russian).
3. Krasnova S.I. Razvitie komponentov upravlencheskoy kul'tury rukovoditeley obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy [Developing the components of management culture among heads of general education organizations]. *Initiativy XXI veka – Initiatives of the XXI Century*, 2018, no. 3-4, pp. 80-84. (In Russian).
4. Khusainova S.V., Krasnova E.L. Razvitie upravlencheskoy kul'tury rukovoditelya obrazovatel'noy organizatsii [Development of the management culture of the head of the educational organization]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tselevaya podgotovka kadrov: napravleniya, tekhnologii i effektivnost'»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Targeted Training of Personnel: Directions, Technologies and Efficiency"]. Kazan, 2019, pp. 237-240. (In Russian).
5. Druzhinina A.A. Formirovanie upravlencheskoy kul'tury spetsialistov sotsial'noy sfery: zarubezhnyi opyt [Formation of management culture of specialists in the social sphere: foreign experience]. *Materialy 15 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii «Lichnostnoe i professional'noe razvitie budushchego spetsialista»* [Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Internet-Conference "Personal and Professional Development of a Future Specialist"]. Tambov, 2019, pp. 288-292. (In Russian).
6. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. *Kvalitologiya i kvalimetriya v sotsial'noy rabote* [Qualitology and Qualimetry in Social Work]. Moscow, "Urait" Publ., 2020, 183 p. (In Russian).
7. Garashkina N.V. Sistema vuzovskoy podgotovki budushchikh sotsial'nykh rabotnikov kak komponent sotsial'nogo obrazovaniya [System of university preparation of future social workers as component of social education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 6 (110), pp. 91-100. (In Russian).
8. Rozhdestvenskaya N.V., Boguslavskaya S.B., Bobrova O.S. *Otsenka effektivnosti proektov nekommercheskikh organizatsiy, sotsial'nogo predprinimatel'stva i grazhdanskikh initsiativ* [Evaluation of the Project Performance of Non-Profit Organizations, Social Entrepreneurship and Civil Initiatives]. St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2016, 168 p. (In Russian).
9. Vancly F. International principles for social impact assessment. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 2003, vol. 21 (1), pp. 5-11.
10. Gushchina T.I., Makarova L.N., Sharshov I.A., Kurin A.Y. Kontseptsiya razvitiya Pedagogicheskogo instituta Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta im. 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, no. 5-6 (157-158), pp. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18. (In Russian).

Информация об авторах

Куличенко Раиса Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, научный консультант Педагогического института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: raisa_kulichenko@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-2472>

Дружинина Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: drugininaan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>

Поступила в редакцию 13.02.2020 г.

Поступила после рецензирования 12.03.2020 г.

Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the authors

Raisa M. Kulichenko, Doctor of Pedagogy, Professor, Scientific Advisor of Pedagogical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: raisa_kulichenko@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-2472>

Anastasia A. Druzhinina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: drugininaan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>

Received 13 February 2020

Reviewed 12 March 2020

Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-65-71
УДК 377.5

Система профилактики девиантного поведения обучающихся в профессиональных образовательных организациях с использованием средств физической рекреации

Сергей Иванович СЫЛКА^{1,2}

¹ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет»

308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85

²ОГАПОУ «Белгородский техникум общественного питания»

308032, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Привольная, 2

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4165-9285>, e-mail: sylka.1989@mail.ru

System of prevention of deviant behavior of students in professional educational organizations using means of physical recreation

Sergey I. SYLKA^{1,2}

¹Belgorod State National Research University

85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation

²Belgorod College of Food Services

2 Privolnaya St., Belgorod 308032, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4165-9285>, e-mail: sylka.1989@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема профилактики девиантного поведения обучающихся в средних профессиональных образовательных организациях. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия между потребностью общества в подготовке здоровых в физическом, психическом и нравственном аспектах специалистах и высоком уровне распространения девиантности среди подростков и учащейся молодежи, а также недостаточным изучением потенциальных возможностей физкультурно-рекреативной деятельности как способа профилактики отклоняющегося поведения обучающихся. Цель исследования – обоснование системы профилактики девиантного поведения обучающихся в средних профессиональных образовательных организациях с использованием средств физической рекреации. В работе использовались теоретические и эмпирические методы исследования, ведущее место среди которых занимали анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике, а также педагогический эксперимент. Установлено, что предлагаемая система должна включать в себя целевые, содержательные, операциональные, критериально-оценочные, результативные компоненты и реализовываться с включением в нее основных участников образовательного процесса. К средствам физической рекреации были отнесены все формы двигательной активности обучающихся в образовательном процессе, содействующие конструктивному развитию их личности. Значительное место в разработанной системе отведено учебно-тренировочным комплексам, дифференцированно используемым в зависимости от уровня проявления девиантности обучающихся. Доказано, что эффективность системы профилактики девиантного поведения обучающихся в средних профессиональных образовательных организациях с использованием средств физической рекреации достигается при реализации совокупности педагогических условий: организационных, стимулирующих, методических и условий теоретической, психологической и технологической подготовленности преподавателей к такого рода деятельности.

Ключевые слова: система профилактики; девиантность; средства физической рекреации

Для цитирования: Сылка С.И. Система профилактики девиантного поведения обучающихся в профессиональных образовательных организациях с использованием средств фи-

зической рекреации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 65-71. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-65-71

Abstract. We raise the problem of preventing deviant behavior of students in secondary professional educational organizations. The relevance of the research topic is due to the need to resolve the contradiction between the society's need for training healthy specialists in physical, mental and moral aspects and the high level of deviant prevalence among adolescents and students, as well as insufficient study of the potential of physical and recreational activities as a way to prevent students' deviant behavior. The purpose of the study is the justification of the prevention system of deviant behavior of students in secondary professional educational institutions using means of physical recreation. We use theoretical and empirical research methods, the leading place among which is occupied by the analysis of the state of the problem in pedagogical theory and practice, as well as a pedagogical experiment. It is established that the proposed system should include targeted, substantive, operational, criteria and evaluative, resultative components and be implemented with the inclusion of the main participants in the educational process. All forms of motor activity of students in the educational process, contributing to the constructive development of their personality, were classified as means of physical recreation. A significant place in the developed system is reserved for training complexes, differentially used depending on the level of manifestation of students' deviation. It is proved that the effectiveness of the prevention system of deviant behavior of students in secondary vocational educational institutions using means of physical recreation is achieved by implementing a set of pedagogical conditions: organizational, stimulating, methodic and the conditions of the theoretical, psychological and technological preparedness of teachers for this kind of activity.

Keywords: prevention system; deviation; means of physical recreation

For citation: Sylka S.I. Sistema profilaktiki deviantnogo povedeniya obuchayushchikhsya v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh s ispol'zovaniyem sredstv fizicheskoy rekreatsii [System of prevention of deviant behavior of students in professional educational organizations using means of physical recreation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 65-71. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-65-71 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Сложные социально-экономические процессы в нашей стране негативным образом сказываются на состоянии нравственного здоровья подрастающего поколения, способствуя распространению саморазрушающихся форм поведения подростков, юношей и девушек: алкоголизм, наркомания, табакокурение, агрессивное и даже противоправное поведение и др. [1]. В России количество молодежи, употребляющей спиртное, достигло 33 % среди юношей и 20 % среди девушек [2]. Так, например, в Белгородской области в первом квартале 2019 г. был зарегистрирован рост на 57 % числа несовершеннолетних – участников преступлений¹. Особенно важно снизить факторы риска девиантности для студенческой молодежи, сталкивающейся с трудностями самоидентификации, самореализации и адаптации к новым условиям жизни

[3]. Подчеркнем, что в стране наблюдается острая нехватка квалифицированных рабочих, а работодатель заинтересован в получении не только компетентных кадров, но и здоровых в психологическом и физическом плане сотрудников [4].

Анализ социального портрета современного студента профессиональной образовательной организации (ПОО) показывает, что для 40 % студентов выбор колледжа оказался вынужденным местом обучения, так как либо из-за низких показателей в учебной деятельности (30,0 %), либо из-за девиантного поведения (10,0 %) их не брали для дальнейшего обучения в школе, большинство семей обучающихся имеет невысокий социальный статус, низкий уровень материального обеспечения, а каждый десятый является неуспевающим в учебе. Более 90 % студентов ПОО считают себя принадлежащими к неформальным группам, компаниям, сообществам, в которых они проводят свое свободное время. В этих группах, как правило, совершается до 80 % правонарушений [5].

¹ Министерство внутренних дел Российской Федерации: официальный сайт. URL: <https://мвд.рф/> (дата обращения: 25.03.2020).

Осложняет воспитательную ситуацию то обстоятельство, что далеко не во всех ПОО используется потенциал средств физической рекреации для организации здорового досуга обучающихся и профилактики девиантного поведения студентов. В то же время мы не обнаружили специальных исследований, посвященных профилактике девиантности обучающихся с использованием средств физической рекреации. Таким образом, актуализируется проблема разработки и реализации в условиях ПОО системы профилактики девиантного поведения обучающихся средствами физкультурно-рекреативной деятельности (ФРД).

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Методы исследования: теоретический анализ и обобщение данных литературных источников по проблеме исследования, изучение опыта работы педагогических коллективов, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности в качестве руководителя физического воспитания и тренера, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Исследование проводилось в 2019–2020 гг. на базе ОГАПОУ «Белгородский техникум общественного питания».

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Система профилактики девиантного поведения обучающихся с использованием средств ФРД, на наш взгляд, включает следующие компоненты: целевой, содержательный, операциональный, критериально-оценочный, результативный, а также совокупность педагогических условий ее реализации (организационные, методические, стимулирующие и условие подготовленности преподавателей к такого рода деятельности). Рассмотрим данную систему.

Целевой компонент – создание условий для профилактики девиантного поведения обучающихся средствами ФРД. Содержательный компонент системы профилактики девиантного поведения обучающихся средствами физкультурно-рекреативной деятельности направлен на нейтрализацию асоциальных мотивов, целей и поведенческих ре-

акций студентов [6]. Операциональный компонент включает массовые физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия; занятия отдельными видами спорта с целью активного отдыха, оздоровления, переживания «мышечной радости», снятия нервно-эмоционального напряжения, повышения работоспособности; самостоятельные формы занятий физическими упражнениями, играми, туризмом; рекреационные упражнения и мероприятия в режиме учебного или рабочего дня, сопровождающиеся положительными переживаниями; микросеансы отдельных упражнений; соревновательные формы занятий, не имеющие выраженной спортивной ориентации [7]. В сформированных группах дополнительного образования по общей физической подготовке и ритмической гимнастике были использованы упражнения из силовых видов спорта и различные гимнастические, танцевальные упражнения и комплексы. Работа проводилась с учетом уровня отношения к ФРД и степени девиантности. Условно мы выделили четыре группы обучающихся: к *критическому уровню* относятся студенты, стоящие на учете в полиции, психолога или социального педагога, имеющие вредные привычки, прогулы и у которых отсутствует интерес к образовательной деятельности, с отношением к ней как к чему-то не нужному, имеют не аттестации по нескольким предметам и практикам. *Низкий уровень* характеризуется тем, что студенты иногда проявляют интерес к ФРД, не убеждены в значимости этой деятельности. Нет определенных целей или понимания их во время занятий. Выполнение заданий и упражнений осуществляется неохотно, мотивация отсутствует. Неохотно проявляют интерес к образовательной деятельности, имеют низкий средний балл, периодически позволяют себе прогулы занятий. Стоящие на учете психолога или социального педагога, имеющие вредные привычки. К *среднему уровню* относятся обучающиеся, проявляющие интерес к ФРД и убежденные в значимости этой деятельности. Занятия физическими упражнениями преследуют достижение нескольких целей, таких как укрепление и поддержание здоровья, получение удовольствия от двигательной активности, общение с преподавателями, друзьями, коррекция телосложения, переориентация ценно-

стей. Проявляют интерес к образовательной деятельности, обучение дается им без труда, имеют хорошую успеваемость. Происходит переориентация ценностей и замещение вредных привычек на проведение досуга с использованием средств ФРД. *Высокий уровень* – обучающиеся проявляют интерес к ФРД и убеждены в значимости этой деятельности. Проявляют активность в использовании средств физической культуры в процессе жизнедеятельности, а именно: регулярно выполняют утреннюю гимнастику, используют двигательную активность в режиме выходного дня, используют физкультурно-рекреативные мероприятия с целью организации досуга. Занятия физическими упражнениями преследуют достижение нескольких целей, таких как укрепление и поддержание здоровья; получение удовольствия от двигательной активности; общение с преподавателями, друзьями, коррекция телосложения, переориентация ценностей. Проявляют интерес к образовательной деятельности, стремятся занимать лидерские позиции в группе, пытаются проявить себя на занятиях, обучение дается им без труда, имеют хорошую или отличную успеваемость. Имеют четко сформированную жизненную позицию.

Критериально-оценочный компонент включает в себя анализ и оценивание результатов. Учитывались следующие показатели: психоэмоциональное состояние девиантных обучающихся; изменение нравственно-этических качеств у девиантных обучающихся; отношение студентов к учебной деятельности и занятиям физической культурой.

Результативный компонент включает воспитательно-рекреационный эффект. Оценка эффективности осуществляется на основе: результатов физической подготовленности, посещаемости учебных занятий, снижения уровня конфликтности, отказа от вредных привычек. Анализ проводится на основе анкетирования «Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН)», проводимого психологом, заключения по результатам бесед социального педагога и характеристики куратора. Применение средств физической рекреации оказало положительный эффект на нормализацию взаимоотношений «студент–преподаватель», улучшило психическое состояние, позволило снизить у 23,3 % девиантных подростков тревожность; у 25,8 % – агрессивность и у 15,7 % – ригидность. Личностная тревожность по Ч.Д. Спилбергеру снизилась у 48 % девиантных подростков и оценивается как средняя. Изучение самооценки личности, проведенное в конце семестра, показало, что снижение уровня тревожности положительно повлияло на становление собственного «Я». Среднестатистическая самооценка личности у 52 % студентов достоверно повысилась на 0,7 балла и находится в пределах нормы (табл. 1).

В нравственной сфере обучающихся наблюдался ряд показательных изменений: изменилось в положительную сторону отношение к внеурочной деятельности и учебной, повысилась ответственность учащихся за свои действия перед коллективом, группой, техникумом и т. д., сознательная потреб-

Таблица 1

Изменение показателей психоэмоционального состояния девиантных обучающихся в ходе педагогического эксперимента, $X \pm S$

№ п/п	Показатели	Этапы эксперимента		p
		Начало	Конец	
1	Тест Айзенка: тревожность, агрессивность, ригидность	10,51 ± 0,49	9,12 ± 0,12	< 0,05
		11,27 ± 0,03	9,49 ± 0,37	< 0,001
		11,03 ± 0,41	9,34 ± 0,27	< 0,0001
2	Личностная тревожность по Ч.Д. Спилбергеру	45,02 ± 1,23	39,68 ± 1,16	< 0,001
3	Самооценка личности по Н.В. Морозовой	6,36 ± 0,28	7,12 ± 0,16	< 0,05
4	Функции внимания (таблица Шульте): эффективность работы, степень вработываемости, психическая устойчивость	56,36 ± 2,01	46,24 ± 1,58	< 0,001
		1,06 ± 0,04	0,92 ± 0,02	< 0,001
		1,11 ± 0,04	0,96 ± 0,03	< 0,001

ность в регулярных занятиях физическими упражнениями содействовала самоопределению и стимулировала на формирование здоровой личности, волевых качеств; при освоении новых упражнений, закреплении ранее изученного материала снизились напряженность, тревожность, улучшилось логическое мышление; при выполнении заданий учащиеся научились сдерживать свои отрицательные эмоции, стали уважительнее относиться к товарищам, проявлять инициативу, повысилась ответственность за совершаемые поступки; укрепилась потребность в труде; повысились познавательные интересы.

Показатели изменений нравственно-этических качеств личности девиантных подростков представлены в табл. 2.

На сегодняшний день 14,7 % подростков прекратили курить. Были сняты с учета ОДН 7 несовершеннолетних правонарушителей.

Как показывает опыт, такая организация физкультурно-рекреативной деятельности позволяет студентам удовлетворять потребности, интересы, мотивы в эмоциональном активном отдыхе, рациональном использовании свободного времени. Кроме того, произошла положительная динамика в отношении студентов к учебной деятельности. Так, средний балл по итогам успеваемости за прошедший 2018/2019 учебный год составил в группе общей физической подготовки (15 обучающихся) – 3,2; в группе ритмической гимнастики (15 обучающихся) – 3,3. При этом 6 из 15 обучающихся в группе общей физической подготовки имели задолженность или не были аттестованы по одному или нескольким предметам, в том числе по физической культуре; в группе ритмической гимнастики 4 из 15 обучающихся не были аттестованы по одному или нескольким предметам, в данной группе преимущественно обучаются девочки. Причины низкой успеваемости – прогулы, нарушения дисциплины, отказ от обучения, посещения занятий

в нетрезвом виде, несоблюдение санитарных норм. Однако по результатам первого полугодия 2019/2020 учебного года следует отметить, что средний балл в группе общей физической подготовки составил 3,3, а в группе ритмической гимнастики – 3,5, при этом задолженности за учебный год 2018/2019 были ликвидированы. По итогам первого семестра учебного года 2019/2020 обучающиеся были аттестованы на 92 %. По итогам опроса преподавательского состава и мониторинга посещаемости учебных занятий количество прогулов снизилось, как и количество нарушений дисциплины. Кураторы отметили снижение конфликтности и снижение напряжения в процессе общения. Социальный педагог, в свою очередь, отметил снижение нервного напряжения в процессе профилактических бесед и обратил внимание на снижение отрицания и скептицизма у обучающихся.

Совокупность педагогических условий реализации представленной системы включает: организационные, методические, стимулирующие и условие подготовленности преподавателей к такого рода деятельности. Организационные условия предусматривают тесное сотрудничество преподавателя дополнительного образования в сфере физической культуры совместно с представителями администрации, социальным педагогом, психологом, медицинским работником, кураторами групп, родителями [8].

Методические условия связаны с разработкой учебных пособий, планов, рабочих программ, конспектов занятий.

Стимулирующие условия отражают идею побуждения обучающихся к позитивному поведению на основе использования комплексов стимулов: доверия, перспективы, примера, соревнования, личностной значимости физкультурно-рекреативной деятельности, общественного мнения и др.

Таблица 2

Изменения показателей нравственно-этических качеств
у девиантных обучающихся в результате эксперимента, %

Показатели нравственно-этических качеств	Начало эксперимента	Конец эксперимента
Доброжелательность	32,5	67,5
Отзывчивость	29,6	70,4
Конфликтность	31,9	68,1
Агрессивность	29,7	70,3

Педагогическое условие подготовки преподавателей к физкультурно-рекреативной деятельности, сориентированной на профилактику девиантности обучающихся ПОО, предусматривает проведение тематических семинаров и консультаций по данной проблематике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в результате исследования данные позволили выявить отсутствие системы профилактики девиантного поведения обучающихся ПОО средствами физкультурно-рекреативной деятельности. Апробация разработанной системы позволила получить положительную динамику в нравственной

сфере обучающихся, в первую очередь, по системе их отношений к внеурочной и учебной деятельности; в появлении потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями; в улучшении взаимоотношений в диаде «студент–преподаватель»; в улучшении психического состояния девиантных подростков (снижение тревожности и агрессивности). Для повышения эффективности использования системы профилактики девиантного поведения обучающихся ПОО средствами физкультурно-рекреативной деятельности были выявлены педагогические условия: организационные, стимулирующие, методические и условие подготовленности преподавателей к профилактической физкультурно-рекреативной деятельности.

Список литературы

1. Богомолова Е.А., Савченко О.Г. Девиантное поведение студентов и причины его проявления // *Pedagogy, Psychology. Theory and Practice*. 2017. № 1 (9). С. 8-10.
2. Сотов А. Российская молодежь стала больше пить // *Российская газета*. 2012. 11 марта.
3. Быструшкин С.К., Селиверстова И.Г., Тютерева И.А., Тютерев В.Н., Грибцова Л.С., Гениатулина Е.В. Психофизическая адаптация обучающихся первого курса колледжа к учебной деятельности // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2020. № 2. С. 15-18.
4. Васильева Н.А. Востребованные вакансии и нехватка специалистов на рынке труда // *Молодой ученый*. 2016. № 22. С. 160-162.
5. Зайко А.П. Социальный портрет студентов российских колледжей: региональный аспект // *Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы 20 Междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана*. Екатеринбург: УрФУ, 2017. С. 747-752.
6. Рыжский Ю.Е. Рекреология – система наук об отдыхе. Киев: Знание, 1990. 16 с.
7. Воронков А.В. Педагогические условия организации физкультурно-рекреативной деятельности в учительском коллективе: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2007. 202 с.
8. Малова Е.О. Подготовка педагогов к организации работы по профилактике девиантного поведения в среде студентов ПОО // *Профилактика зависимостей*. 2019. № 2 (18). С. 133-137.

References

1. Bogomolova E.A., Savchenko O.G. Deviantnoye povedeniye studentov i prichiny ego proyavleniya [Students' deviant behavior and the reasons for its manifestation]. *Pedagogy, Psychology. Theory and Practice*, 2017, no. 1 (9), pp. 8-10. (In Russian).
2. Sotov A. Rossiyskaya molodezh' stala bol'she pit' [Russian youth began to drink more]. *Rossiyskaya Gazeta*, 2012, 11th March. (In Russian).
3. Bystrushkin S.K., Seliverstova I.G., Tyutereva I.A., Tyuterev V.N., Gribtsova L.S., Geniatulina E.V. Psikhofizicheskaya adaptatsiya obuchayushchikhsya pervogo kursa kolledzha k uchebnoy deyatel'nosti [Psychophysical adaptation of first-year college students to educational activities]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Basic Research*, 2020, no. 2, pp. 15-18. (In Russian).
4. Vasilyeva N.A. Vostrebovannyye vakansii i nekhvatka spetsialistov na rynke truda [Demanded vacancies and lack of specialists in the labor market]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2016, no. 22, pp. 160-162. (In Russian).
5. Zayko A.P. Sotsial'nyy portret studentov rossiyskikh kolledzhey: regional'nyy aspekt [A social portrait of students of Russian colleges: a regional aspect]. *Materialy 20 Mezhdunarodnoy konferentsii pamyati professora L.N. Kogana «Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt empiricheskogo issledovaniya»* [Proceedings of the 20th International Conference in the Memory of Professor

- L.N. Kogan "Culture, Personality, Society in the Modern World: Methodology, Experience of Empirical Research"]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2017, pp. 747-752. (In Russian).
6. Ryzhkin Y.E. *Rekreologiya – sistema nauk ob otdykh* [Recreology – a System of Sciences about Leisure]. Kiev, Znaniye Publ., 1990, 16 p. (In Russian).
 7. Voronkov A.V. *Pedagogicheskiye usloviya organizatsii fizkul'turno-rekreativnoy deyatel'nosti v uchitel'skom kollektive: dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for the Organization of Physical Education and Recreational Activities in Teaching Staff. Cand. ped. sci. diss.]. Belgorod, 2007, 202 p. (In Russian).
 8. Malova E.O. Podgotovka pedagogov k organizatsii raboty po profilaktike deviantnogo povedeniya v srede studentov POO [Training of teachers for the organization of work on the prevention of deviant behavior among professional educational organization students]. *Profilaktika zavisimostey* [Prevention of Addictions], 2019, no. 2 (18), pp. 133-137. (In Russian).

Информация об авторе

Сылка Сергей Иванович, аспирант, кафедра педагогики факультета психологии Педагогического института. Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация; руководитель физического воспитания. Белгородский техникум общественного питания, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: sylka.1989@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4165-9285>

Поступила в редакцию 03.04.2020 г.
Поступила после рецензирования 29.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Sergey I. Sylka, Post-Graduate Student, Pedagogy Department of Faculty of Psychology of Pedagogical Institute. Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation; Head of Physical Education. Belgorod College of Food Services, Belgorod, Russian Federation. E-mail: sylka.1989@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4165-9285>

Received 3 April 2020
Reviewed 29 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-72-79
УДК 372

Формирование коммуникативных умений старших дошкольников на английском языке

Маргарита Владимировна ЧИСТЯКОВА, Людмила Геннадьевна ШАДРИНА
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
432071, Российская Федерация, г. Ульяновск, пл. В.И. Ленина, 4/5
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7410-365X>, e-mail: ritka28.73@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>, e-mail: shadrina2007@mail.ru

Development of English language communicative skills in senior preschool children

Margarita V. CHISTYAKOVA, Liudmila G. SHADRINA
Ulyanovsk State University of Education
4/5 V.I. Lenina Sq., Ulyanovsk 432071, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7410-365X>, e-mail: ritka28.73@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>, e-mail: shadrina2007@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено проблеме обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста. Подчеркнута необходимость правильного выбора средств формирования иноязычных коммуникативных умений старших дошкольников. Ведущим средством обучения языку в этом возрасте является игра. Однако основным приемом обучения признаются образец речи взрослого и многократные повторения образца, заучивание слов и фраз вслед за педагогом. Предпринята попытка найти наиболее оптимальные пути формирования речевых умений дошкольников на английском языке. Собственные предложения авторов основаны на обследовании детей, которое было проведено в рамках констатирующего этапа эксперимента. Он заключался в определении исходного уровня сформированности речевых умений старших дошкольников в области английского языка. Обследование речевых умений старших дошкольников предусматривало изучение двух основных компонентов: аудирования и говорения на английском языке. Приведена характеристика уровней владения языком детьми подготовительной группы. Диагностика показала, что около половины детей находятся на уровне, недостаточном для понимания звучащей речи и общения на английском языке. Экспериментальное обучение предусматривало определение системы игр для дошкольников, создание специальных условий для осознания особенностей английского языка. Использование специально подобранных игр в обучении английскому языку позволило сформировать у детей умения создавать самостоятельные высказывания на различные темы, выбирать слова, строить фразы для реализации высказывания, а также повысить мотивацию к изучению английского языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; имитативный метод; коммуникативный метод; критерии и уровни сформированности коммуникативных умений; социокультурные представления; игра; игровые приемы; эмоционально-положительная среда

Для цитирования: Чистякова М.В., Шадрина Л.Г. Формирование коммуникативных умений старших дошкольников на английском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 72-79. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-72-79

Abstract. The study is devoted to the problem of teaching English to children of senior preschool age. We emphasize the need for the correct choice of means of communicative skills development of senior preschoolers. Game is the leading mean of language teaching at this age. However, the main method of teaching is recognized as a sample of adult speech and repeated repetitions of the sample, memorizing words and phrases after the teacher. We make an attempt to find the most op-

timal ways to develop English speech skills of preschool children. The authors' own suggestions are based on a survey of children that was conducted as part of the ascertaining stage of the experiment. The ascertaining experiment consisted in determining the initial level of speech skills development of senior preschoolers in the field of English. The survey of speech skills of senior preschoolers included the study of two main components: listening and speaking in English. We describe the level of language proficiency of children of the preparatory school group. Diagnostics showed that about half of the children are at an insufficient level of understanding of English speech and communication in English. Experimental training provided for the definition of a system of games for preschoolers, creating special conditions for understanding the features of the English language. The use of specially selected games in teaching English allowed children to develop the ability to create independent statements on various topics, choose words, build phrases for the implementation of statements, and increase motivation to learn English.

Keywords: foreign language teaching; imitative method; communicative method; criteria and levels of communicative skills development; social and cultural representations; game; game techniques; emotional and positive environment

For citation: Chistyakova M.V., Shadrina L.G. Formirovaniye kommunikativnykh umeniy starshikh doshkol'nikov na angliyskom yazyke [Development of English language communicative skills in senior preschool children]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 72-79. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-72-79 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В начале нового тысячелетия особое внимание и интерес общества обращены к вопросам обучения иностранному языку. Это обусловлено современными тенденциями экономического и культурного развития социума, требующими от каждого человека знаний не только родного языка и культуры, но и свободного владения иностранными языками для продуктивного взаимодействия между гражданами различных государств. Сегодня успешный и конкурентоспособный специалист определяется не только владением суммой профессиональных навыков, но и способностью к профессиональному международному общению. При этом в Законе РФ «Об образовании» указано, что система образования должна способствовать формированию личности с мировым уровнем культуры и знаний, которые позволяют ей интегрироваться в национальную и международную культуру¹.

Успешное формирование коммуникативных умений в области иностранного языка является трудным процессом, требующим достаточных временных затрат и определенных педагогических подходов, поэтому его лучше начинать как можно раньше. Дошкольный возраст традиционно считается наиболее благоприятным, сензитивным перио-

дом для овладения иностранным языком. Несмотря на то, что до сих пор в научной литературе нет единого мнения о точных сроках начала обучения иностранному языку, многие исследователи (Е.А. Аркин [1], Л.С. Выготский [2], А.А. Леонтьев [3], Е.И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Е.А. Ленская [4], З.Я. Футерман [5], И.Л. Шолпо [6], А.С. Мязин, А.С. Матвеева [7] и др.) сходятся в том, что наиболее оптимальным для такого обучения является *старший* дошкольный возраст. Дети к пяти годам, по свидетельству О.С. Ушаковой [8], уже овладевают всеми основными речевыми навыками на родном языке и становятся способными к сознательному усвоению нового языка.

В исследованиях Н.А. Горловой [9], Е.И. Негневицкой, З.Н. Никитенко, Е.А. Ленской [4], Е.Ю. Протасовой, Н.А. Родиной [10], А.-М.Ю. Николаевой, Е.В. Павловой [11], В. Эванс, Дж. Дули [12] и других указывается на то, что успешность обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку определяется правильной его организацией и использованием наиболее эффективных средств и методов, отвечающих возрастным особенностям данной категории учащихся. Мы подчеркиваем, что если ребенок заинтересован и чувствует, что у него получается, то он с удовольствием занимается, лучше усваивает закономерности другого языка.

¹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ с изм. 2019 г. (ст. 27, ст. 64). URL: zakon-ob-obrazovanii.ru/ (дата обращения: 25.02.2020).

Одним из наиболее оптимальных средств обучения старших дошкольников английскому языку является игровая деятельность. Именно в играх и игровых упражнениях дети могут быстро приобретать речевые умения и навыки, усваивать лексико-грамматические и фонетические особенности языка, знакомиться с культурой англоязычных стран. Изучение иностранного языка, по мнению О.М. Кудрявцевой [13], В.В. Сафоновой [14], не может не сопровождаться изучением иноязычной культуры, иной культурной среды, в ее сравнении и сопоставлении с родной культурой. В условиях игры дошкольники более инициативны и активны, что позволяет формировать у них не отдельные умения говорения, а достаточно целостные коммуникативные навыки, которые являются основой для дальнейшего развития навыков общения на английском языке.

Анализ практики современного дошкольного образования показывает, что в процессе обучения старших дошкольников английскому языку специалисты используют различные виды игр и игровые приемы [15]. Однако ведущим в них является имитационный метод. Зачастую игры направлены на многократное повторение определенного набора слов и фраз, что не способствует формированию у детей осознанных речевых умений. Игровые действия однообразны и не активизируют стремление ребенка переносить заученные слова и реплики в другие коммуникативные ситуации, не развивают лингвистические способности дошкольников. Это указывает на недооценку роли коммуникативного игрового метода в развитии навыков говорения на английском языке в методике и практике обучения дошкольников.

Констатирующий этап эксперимента заключался в определении исходного уровня сформированности речевых умений старших дошкольников в области английского языка. Обследовались дети подготовительной группы, которые уже год занимались английским языком. Содержание диагностики определялось на основе научных положений и методических рекомендаций И.В. Вронской [16], Е.Н. Негневицкой, З.Н. Никитенко, Е.А. Ленской [4], Л.И. Шолпо [6]. Обследование речевых умений старших дошкольников предусматривало изучение двух основных компонентов: 1 компонент – навыки аудирова-

ния, то есть понимания обращенной речи на слух (понимание вопроса, отдельных фраз, безошибочное повторение вопросов и фраз); 2 компонент – навыки говорения (правильное произношение слов и построение простейших фраз, построение короткого высказывания).

Анализ и обобщение результатов диагностики первого компонента позволили определить содержательную характеристику уровней сформированности навыков аудирования у старших дошкольников, которая представлена в табл. 1.

Анализ и обобщение результатов диагностики второго компонента позволили определить содержательную характеристику уровней сформированности навыков говорения у старших дошкольников, которая представлена в табл. 2.

Результаты диагностики аудирования и говорения показали, что ни в одной группе (экспериментальной и контрольной) не было выявлено оптимального уровня владения языком дошкольниками. В обеих группах только примерно половина дошкольников показала достаточный уровень понимания английской речи и общения на английском языке (аудирование: в экспериментальной – 55 %, в контрольной – 60 %, говорение: по 50 % детей в каждой группе соответственно). Вторая половина дошкольников находится на недостаточном уровне владения английским языком.

Цель формирующего этапа экспериментального исследования заключалась в разработке и апробации педагогических условий использования игр в обучении старших дошкольников английскому языку.

Были разработаны и апробированы следующие условия:

- отбор различных видов игр, позволяющих развивать и совершенствовать навыки аудирования и говорения детей на английском языке, а также формировать социокультурные представления о стране изучаемого языка;
- создание эмоционально-положительной атмосферы проведения игр, способствующей стимулированию коммуникативной и познавательной активности дошкольников;
- создание развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей стимулировать детский интерес к познанию ан-

лийского языка и культуры англоязычных стран;

– включение игр и игровых приемов в специально организованную образовательную деятельность и повседневную жизнь детей.

При отборе игр учитывалась возможность решения следующих **задач** обучения старших дошкольников английскому языку:

– формирование и развитие языковых средств общения (фонетических, лексических и грамматических);

– формирование и развитие навыков правильного оперирования языковыми средствами в ситуации игрового общения;

– формирование и развитие умения правильно воспринимать и понимать обращенную речь на английском языке, адекватно реагировать на нее;

– формирование системы представлений о социокультурных особенностях англоязычных стран, ознакомление с устным творчеством (песнями, стихотворениями, считалками).

Отбор содержания игр и игровых приемов основывался на результатах констатирующего эксперимента и методических рекомендациях Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной [10], И.А. Мурзиновой [17], О.Ю. Сурженко [18], А.И. Замалиевой [19], Л.Г. Шадиной, С.А. Бережко [20]:

Таблица 1

Характеристика уровней сформированности навыков аудирования у старших дошкольников

Уровень сформированности навыков аудирования	Характеристика
Оптимальный	Самостоятельное, полное и правильное понимание вопросов и фраз. Точное повторение отдельных слов и фраз вслед за взрослым
Достаточный	Частично понимает вопросы и фразы, требуется помощь взрослого в виде подсказок. Ошибки при повторении вслед за взрослым отдельных слов и фраз (пропуски слов, неверное произношение)
Недостаточный	Не понимает вопросы и фразы. Подсказки не помогают. Не может повторить слова и фразы за взрослым. Возможно повторение отдельных слов

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности навыков говорения у старших дошкольников

Уровень сформированности навыков говорения	Характеристика
Оптимальный	Правильно и четко произносит английские слова, ответы на вопросы построены верно, слова правильно употреблены и согласованы. Самостоятельно составляет рассказ о семье, фразы полные и правильно оформлены, лексика достаточная. Знает достопримечательности Англии и может правильно назвать их на английском языке
Достаточный	Произношение некоторых слов и фраз нарушено, некоторые звуки уподобляются русскому произношению, могут опускаться окончания слов. Отвечая на вопросы, затрудняется в подборе необходимых слов, нарушает их согласование, требуется помощь. Составляет рассказ с помощью взрослого. Некоторые слова заменяются русскими. Имеются ошибки при составлении фразы в виде нарушения последовательности слов и их согласования. Знает многие достопримечательности Англии, но чаще называет их по-русски
Недостаточный	Звукопроизношение неправильное: многие звуки произносятся по-русски, ударение в некоторых словах ставится неправильно, опускаются отдельные звуки и слоги в словах. На вопросы отвечает только с помощью взрослого, долго осуществляя поиск нужных слов, заменяя некоторые слова русскими. Ответы состоят из отдельных слов. Рассказ составить не может, только называет отдельные слова. Практически не знает достопримечательности Англии, те, которые помнит, обозначает по-русски

– фонетические умения – правильное и точное восприятие и воспроизведение звуков и их сочетаний: «Хлопни в ладоши», «Эхо», «Повторяй-ка», «Пчелы», «Колокольчик», «Рыбы», «Горы», «Любопытный кролик» и др.; слов и фраз: «Покажи» (“**Please, show me...**”), «Достань и принеси» и др.;

– лексические умения – обогащение и закрепление лексического запаса: «Разрезные картинки», «Загадки – отгадки», «Point, point – укажи, на картинке что, скажи», «Подбери цвет», «Так или не так», «Чего не стало» (“**What missing?**”), «Кто что делает?» и др.;

– грамматические умения – формирование и развитие навыков составления фраз и предложений: «Цветик-семицветик», «Готовим вкусные блюда», «Времена года» и др.;

– коммуникативные умения – развитие способности к диалогу: «В магазине», «Давайте знакомиться», «Вопрос – ответ»; игры-драматизации на основе английских сказок, хороводные игры и др.;

– социокультурные представления – формирование и закрепление представлений о культуре англоязычных стран: «Назови, что это?», «Найди правильный ответ», «Что перепуталось?», «Где это?» и др.

Введение каждой новой игры в процесс обучения английскому языку включало следующие этапы:

– знакомство дошкольников с содержанием игры, с игровым материалом и основной целью;

– объяснение хода и правил игры. При этом обращалось особое внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил;

– показ игровых действий, в процессе которого учили детей правильно его выполнять, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату;

– подведение итогов игры, где отмечалась активность детей, правильность и точность выполнения действий и правил, достигнутый результат.

Организация игр и игровых приемов со старшими дошкольниками в процессе обучения английскому языку предполагала учет следующих **условий**:

– игры непродолжительные, но динамичные;

– стимулирование интереса к участию и выполнению игровых действий (включались элементы соревнования, сюрпризные моменты и пр.);

– стимулирование самостоятельности и речевой инициативы через эмоциональное поощрение и поддержку.

Данные условия позволяли создавать **эмоционально-положительную атмосферу** проведения игр, которая способствовала стимулированию речевой, коммуникативной и познавательной активности. В речевые игры включались и некоторые элементы подвижных игр, пальчиковой гимнастики, например: передача флажка или мячика, перекладывание фишек, показ действий руками и пр. Это активизировало детей и снимало напряжение, а также позволяло разнообразить детскую деятельность.

Для проведения работы с детьми в группе была создана специальная предметно-развивающая среда, которая состояла из уголка «Веселый английский» (стенды с игровым и наглядным материалом) и игровой зоны, где был представлен материал для самостоятельной организации дошкольниками игр. Основная цель среды заключалась в развитии мотивации, речевых и коммуникативных навыков, познавательной активности старших дошкольников при обучении английскому языку.

Все игры использовались не только на занятиях по английскому языку, но и включались в режимные моменты, прогулку, досуговую деятельность. Например, воспитателям рекомендовалось на прогулках использовать игры, в которых нужно было называть по-английски предметы или явления, цвета, действия. На литературных вечерах дети рассказывали стихи как на русском языке, так и на английском. На занятиях по математике нужно было посчитать предметы и порусски, и по-английски.

Итогом формирующего этапа эксперимента стало значительное повышение уровня аудирования и говорения старших дошкольников экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Использование игр в обучении английскому языку позволило сформировать у детей умения по созданию самостоятельных высказываний, повлиять на точность выбора слов, а также повысить мотивацию к изучению английского языка.

Список литературы

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. М., 1968. 445 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Директ-Медиа, 2014. 570 с.
3. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком. М.: Академия, 1985. 168 с.
4. Негневицкая Е.И., Никитенко З.Н., Ленская Е.А. Обучение английскому языку детей 6 лет в 1 классе средней школы: Методические рекомендации: в 2 ч. М.: Просвещение, 2002. 300 с.
5. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду. Киев, 1984.
6. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски. СПб.: Специальная литература, 1999. 152 с.
7. Мязин А.С., Матвеева А.С. Формирование интереса к иностранному языку у старших дошкольников // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 7-2. С. 33-34.
8. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М.: Сфера, 2018. 287 с.
9. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2013. 336 с.
10. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. М.: ВЛАДОС, 2017. 850 с.
11. Николаева А.-М.Ю., Павлова Е.В. Лингвометодическая специфика билингвальной образовательной среды при обучении детей иностранным языкам в дошкольном учреждении (онтолингвистический подход) // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, перспективы. СПб., 2019. С. 405-409.
12. Evans V., Dooley J. Enterprise 1. Teacher's Book. Beginner. Newbury: Express Publ., 2011. 176 p.
13. Кудрявцева О.М. Развитие иноязычной социокультурной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: диалог наук о детстве: сб. науч. ст. по результатам Всерос. науч. конф. с междунар. участием, посвящ. 100-летию Елец. гос. ун-та им. И.А. Бунина и 40-летию кафедры дошк. и спец. образования. Елец: ФГБОУ ВО «Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина», 2019. Ч. 1. С. 267-273.
14. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 189 с.
15. Коваленко С.В. Обучение дошкольников иностранному языку посредством применения театрального искусства (из опыта работы) // Образование и воспитание. 2018. № 2. С. 26-27.
16. Вронская И.В. 105 занятий по английскому языку для дошкольников. СПб.: КАРО, 2006. 368 с.
17. Мурзинова И.А. English Lesson for Kids. М.: Академия, 2016. 128 с.
18. Сурженко О.Ю. Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку // Педагогика: традиции и инновации: материалы 6 Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 160-162.
19. Замалиева А.И. Основные методы обучения иностранному языку детей дошкольного возраста в условиях полилингвальной среды (на примере метода «чтение с сопровождением») // Молодой ученый. 2017. № 27. С. 125-128.
20. Шадрин Л.Г., Бережко С.В. Взаимосвязь в обучении родному и иностранному языку детей дошкольного возраста // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 1. № 3. С. 172-175.

References

1. Arkin E.A. *Rebenok v doshkol'nye gody* [Child in Preschool Years]. Moscow, 1968, 445 p. (In Russian).
2. Vygotskiy L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speaking]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, 570 p. (In Russian).
3. Leontev A.A. *Psikhologicheskie predposylki rannego ovladeniya inostrannym yazykom* [Psychological Prerequisites for Early Mastery of a Foreign Language]. Moscow, Akademiya Publ., 1985, 168 p. (In Russian).
4. Negnevitskaya E.I., Nikitenko Z.N., Lenskaya E.A. *Obuchenie angliyskomu yazyku detey 6 let v 1 klasse sredney shkoly: Metodicheskie rekomendatsii: v 2 ch.* [Teaching English to Children of 6 Years Old in Grade 1 of Secondary School: Methodic Recommendations: in 2 pts.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002, 300 p. (In Russian).
5. Futerman Z.Y. *Inostranniy yazyk v detskom sadu* [Foreign Language in Kindergarten]. Kiev, 1984. (In Russian).
6. Sholpo I.L. *Kak nauchit' doshkol'nika govorit' po-angliyski* [How to Teach a Preschooler to Speak English]. St. Petersburg, Spetsial'naya literatura Publ., 1999, 152 p. (In Russian).
7. Myazin A.S., Matveeva A.S. Formirovanie interesa k inostrannomu yazyku u starshikh doshkol'nikov [Development of interest in a foreign language among senior preschoolers]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperi-*

- mental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2014, no. 7-2, pp. 33-34. (In Russian).
8. Ushakova O.S. *Zakonomernosti ovladeniya rodnym yazykom: razvitie yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey v doshkol'nom detstve* [Patterns of Mastering the Native Language: the Development of Language and Communication Skills in Preschool Childhood]. Moscow, Sfera Publ., 2018, 287 p. (In Russian).
9. Gorlova N.A. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Methods of Foreign Language Teaching]. Moscow, Akademiya Publ., 2013, 336 p. (In Russian).
10. Protasova E.Y., Rodina N.M. *Metodika obucheniya doshkol'nikov inostrannomu yazyku* [Methods of Preschoolers Foreign Language Teaching]. Moscow, VLADOS Publ., 2017, 850 p. (In Russian).
11. Nikolaeva A.-M.Y., Pavlova E.V. Lingvometodicheskaya spetsifika bilingval'noy obrazovatel'noy sredy pri obuchenii detey inostrannym yazykam v doshkol'nom uchrezhdenii (otnolingvisticheskiy podkhod) [Linguo-methodic specificity of the bilingual educational environment when teaching children foreign languages in a preschool institution (ontolinguistic approach)]. *Sovremennaya ontolingvistika: problemy, metody, perspektivy* [Modern Ontolinguistics: Problems, Methods, Prospects]. St. Petersburg, 2019, pp. 405-409. (In Russian).
12. Evans V., Dooley J. *Enterprise 1. Teacher's Book. Beginner*. Newbury, Express Publ., 2011, 176 p.
13. Kudryavtseva O.M. Razvitie inoyazychnoy sotsiokul'turnoy kompetentsii u detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Development of foreign language socio-cultural competence in children of preschool and primary school age]. *Sbornik nauchnykh statey po rezul'tatam Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoy 100-letiyu Eletskego gosudarstvennogo universiteta imeni I.A. Bunina i 40-letiyu kafedry doshkol'nogo i spetsial'nogo obrazovaniya «Obrazovanie detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: dialog nauk o detstve»* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation, Dedicated to the 100th Anniversary of Bunin Yelets State University and 40th Anniversary of Preschool and Special Education Department "Education of Children of Preschool and Primary School Age: Dialogue of Childhood Sciences"]. Yelets, Bunin Yelets State University Publ., 2019, pt. 1, pp. 267-273. (In Russian).
14. Safonova V.V. *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Studying the Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996, 189 p. (In Russian).
15. Kovalenko S.V. Obuchenie doshkol'nikov inostrannomu yazyku posredstvom primeneniya teatral'nogo iskusstva (iz opyta raboty) [Teaching preschoolers a foreign language through the use of theatrical art (from work experience)]. *Obrazovanie i vospitanie* [Education and Upbringing], 2018, no. 2, pp. 26-27. (In Russian).
16. Vronskaya I.V. *105 zanyatiy po angliyskomu yazyku dlya doshkol'nikov* [105 English Lessons for Preschoolers]. St. Petersburg, KARO Publ., 2006, 368 p. (In Russian).
17. Murzinova I.A. *English Lesson for Kids*. Moscow, Akademiya Publ., 2016, 128 p.
18. Surzhenko O.Y. Kommunikativnaya metodika protiv traditsionnogo metoda obucheniya inostrannomu yazyku [Communicative methods against the traditional method of foreign language teaching]. *Materialy 6 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Pedagogika: traditsii i innovatsii»* [Proceedings of the 6th International Scientific Conference "Pedagogy: Traditions and Innovations"]. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2015, pp. 160-162. (In Russian).
19. Zamalieva A.I. Osnovnye metody obucheniya inostrannomu yazyku detey doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh polilingval'noy sredy (na primere metoda «chtenie s soprovozhdeniem») [The main methods of teaching a foreign language to preschool children in a multilingual environment (on the example of the "reading with accompaniment" method)]. *Molodoy ucheniy – Young Scientist*, 2017, no. 27, pp. 125-128. (In Russian).
20. Shadrina L.G., Berezhko S.V. Vzaimosvyaz' v obuchenii rodnomu i inostrannomu yazyku detey doshkol'nogo vozrasta [The relationship in teaching the native and foreign languages of preschool children]. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya – Success of Modern Science and Education*, 2017, vol. 1, no. 3, pp. 172-175. (In Russian).

Информация об авторах

Чистякова Маргарита Владимировна, аспирант, кафедра дошкольного и начального общего образования. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: ritka28.73@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7410-365X>

Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: shadrina2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Шадрина Людмила Геннадьевна

E-mail: shadrina2007@mail.ru

Поступила в редакцию 27.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 24.04.2020 г.

Повторное рецензирование 11.05.2020 г.

Принята к публикации 26.06.2020 г.

Information about the authors

Margarita V. Chistyakova, Post-Graduate Student, Preschool and Primary General Education Department. Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: ritka28.73@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7410-365X>

Liudmila G. Shadrina, Candidate of Pedagogy, Professor of Preschool and Primary General Education Department. Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: shadrina2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Liudmila G. Shadrina

E-mail: shadrina2007@mail.ru

Received 27 March 2020

Reviewed 24 April 2020

Second peer review round 11 May 2020

Accepted for press 26 June 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-80-85
УДК 316.61+159.923.2

Саморазвитие молодежи в социокультурных условиях функционирования студенческого научного общества

**Елена Ивановна ГРИГОРЬЕВА¹, Елена Игоревна ПАНКОВА²,
Мухаддас ГАБДИЕВ³**

¹ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2034-6602>, e-mail: grigorev_tmb@list.ru
²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5645-0025>, e-mail: vitlen.85@mail.ru
³Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова
060001, Республика Казахстан, г. Атырау, Студенческий пр-т, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-6670>, e-mail: gabdieva_assel@mail.ru

Self-development of youth in the social and cultural conditions of functioning student scientific society

**Elena I. GRIGORIEVA¹, Elena I. PANKOVA²,
Mukhaddas GABDIYEV³**

¹Russian State Social University
4-1 Vilgelm Pik St., Moscow 129226, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2034-6602>, e-mail: grigorev_tmb@list.ru
²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5645-0025>, e-mail: vitlen.85@mail.ru
³Khalel Dosmukhamedov Atyrau State University
1 Studencheskiy Ave., Atyrau 060001, Republic of Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-6670>, e-mail: gabdieva_assel@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен процесс саморазвития студенческой молодежи в контексте функционирования студенческого научного общества, которое является пространством для самоидентификации, самоопределения и саморазвития молодежи в структуре гражданского общества. Раскрыты основные механизмы саморазвития: самопознание, самосознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и самореализация. Отмечено, что все они взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, их последовательная реализация формирует своеобразный алгоритм продвижения к высшим формам самосовершенствования. Дана характеристика принципам, при которых наиболее ярко будут реализовываться социально-культурные условия саморазвития студентов (субъектность, мотивационная направленность саморазвития, эффективность культуротворческой деятельности, фасилитация, целенаправленность, согласованность, последовательность и преемственность в содержании воспитательного процесса, связь воспитания с жизнью, демократизм системы воспитания, интерактивность, индивидуализация, дифференциация и толерантность системы воспитания, целостность и структурность, вариативность и конкурентоспособность деятельности саморазвивающейся личности). Особое внимание уделено социально-культурной деятельности, которая направлена на самореализацию личности, саморазвитие личного духовного и физического потенциала студенческой молодежи. Личностное саморазвитие связано с интеграцией во внутреннюю и внешнюю деятельность индивида по самопроектированию и самосозиданию на уровне самосознания, мотивационной, ценностной и эмоциональной сфер, поведения в соответствии с требованиями социально-нормативного пространства и задачами исследовательской, общественно-организационной и социально-культурной деятельности студенческого научного общества.

Ключевые слова: саморазвитие; студенческая молодежь; студенческое научное общество; социально-культурная деятельность

Для цитирования: Григорьева Е.И., Панкова Е.И., Габдиев М. Саморазвитие молодежи в социокультурных условиях функционирования студенческого научного общества // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 80-85. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-80-85

Abstract. We consider the process of self-development of student youth in the context of the functioning of student scientific society, which is a space for self-identification, self-determination and self-development of youth in the structure of civil society. The basic mechanisms of self-development are revealed: self-understanding, self-awareness, self-determination, self-government, self-improvement and self-realization. It is noted that they are all interconnected and interact with each other, their consistent implementation forms a kind of algorithm for moving to higher forms of self-improvement. The characteristic is given to the principles under which the social and cultural conditions for students' self-development will be most vividly realized (subjectivity, motivational orientation of self-development, effectiveness of cultural activity, facilitation, focus, coherence, consistency and continuity in the content of the educational process, the connection of upbringing with life, the democracy of the upbringing system, interactivity, individualization, differentiation and tolerance of the education system, integrity and structure, variability and competitiveness of the activity of self-developing personality). Particular attention is paid to social and cultural activities, which are aimed at self-realization of the personality, self-development of personal spiritual and physical potential of students. Personal self-development connected with integration into the internal and external activities of the individual for self-designing and self-creation at the level of self-awareness, motivational, value and emotional spheres, behavior in accordance with the requirements of the social and normative space and the tasks of research, social organizational and social and cultural activities of student scientific society.

Keywords: self-development; student youth; student scientific society; social and cultural activity

For citation: Grigorieva E.I., Pankova E.I., Gabdiyev M. Samorazvitiye molodezhi v sotsiokul'turnykh usloviyakh funktsionirovaniya studencheskogo nauchnogo obshchestva [Self-development of youth in the social and cultural conditions of functioning student scientific society]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 80-85. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-80-85 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Саморазвитие студенческой молодежи можно рассматривать как педагогическую составляющую самостоятельной инновационной, творческой деятельности, обеспечивающей оптимальную самореализацию обучающегося в условиях профессиональной деятельности. В деятельности выпускника вуза саморазвитие проявляется в способности совершенствования своей профессиональной деятельности, в уверенности в себе и своих силах, основанных на критической переоценке собственного опыта и личностно-профессиональных качеств, активизации креативных аутокогнитивных, рефлексивных, управленческих, коммуникативных и организаторских способностей [1]. Существенную значимость приобретают такие личностно-профессиональные качества, как богатый внутренний мир, оптимальное восприятие реальности, автономность и самостоятельность, позитивное принятие себя и окру-

жающих, способность сконцентрироваться на проблеме, эмоциональная независимость, зрелость чувств и развитая эмпатия, коммуникабельность и креативность [2].

Механизмами саморазвития являются самопознание, самосознание, самоопределение, самопринятие, самопрогнозирование, самоорганизация, самоуправление, самосовершенствование, самоутверждение, самоактуализация и самореализация. Все они взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, их последовательная реализация формирует своеобразный алгоритм продвижения к высшим формам самосовершенствования.

Самопознание представляет собой своеобразный внутренний диалог с самим собой, изучение собственных достоинств и недостатков, осмысление своей деятельности, своего отношения к окружающему миру и окружающим людям, а также противоположный анализ того, как и почему окружающие

относятся к личности. Рефлексивная деятельность позволяет студенту осознать собственные уникальность и индивидуальность, свое предназначение. Рефлексия предполагает анализ и осознание результатов уже осуществленной, а также планирование и повышение эффективности дальнейшей деятельности. Самопознание служит фундаментом и мотивационной основой для самосознания и творческого самоопределения.

Самосознание формируется из самопознания посредством понимания своих поведения и деятельности. Оно направлено на становление целостного представления о себе как личности и профессионале, что стимулирует целеобразование личности и поиск способов оптимизации вариативной деятельности индивида. Появляются склонность к самоанализу и потребность в систематизации и обобщении знаний о себе, самооценка собственного «Я»; складывается система представлений о самом себе, порождающая определенные переживания и влияющая на поведение.

Сознательное управление процессом саморазвития личности приводит к самосовершенствованию, самостоятельному стремлению приблизиться к некоторому идеалу, приобретению социально значимых свойств, качеств и способностей личности, овладению необходимыми видами деятельности. Самосовершенствование характеризуется целенаправленностью, сознательностью и самостоятельностью, активным взаимодействием со средой. Самосовершенствование делает жизнь осмысленной, придает ей полноту, устойчивость и определенность. Цели самосовершенствования связаны с личностным ростом, упорным трудом и настойчивостью, приложением специальных усилий по достижению более значимых результатов, приближению к идеалу. Результатами самосовершенствования становятся удовлетворенность собой, своими достижениями, собственной жизнью и деятельностью, своими отношениями с окружающими людьми.

В зарубежной психологии самосовершенствование понимается как движение к большей свободе (К. Юнг), движение к совершенству (А. Адлер), как саморегуляция (Ф. Перлз), как стремление к автономии, зрелости и психологическому здоровью (К. Роджерс), последовательному удовлетворению

все более высших потребностей – в самопознании, самоопределении, самоуправлении, самореализации (А. Маслоу).

Социально-культурная деятельность, по мнению Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, носит развивающий характер, все ее функции подчинены развитию и саморазвитию личности, ее социальному самоутверждению. Социально-культурная деятельность предполагает свободный выбор досуговых занятий, связанных с рекреацией, саморазвитием, самореализацией. Опора социально-культурной деятельности на принцип личностного подхода также позиционирована авторами как принцип саморазвития, самоутверждения и самореализации человека. Не случайно в Основы законодательства РФ о культуре закреплено право личности на саморазвитие и самореализацию [3].

При определении социально-культурной деятельности А.В. Соколов также подчеркивал ее направленность на самореализацию личности, саморазвитие личного духовного и физического потенциала [4]. Ю.А. Стрельцов указывал, что субъект социально-культурной деятельности использует свободное время для собственного культурного саморазвития и социокультурной самореализации [5].

Конкретизируя педагогические парадигмы социально-культурной деятельности, Н.Н. Ярошенко выделил характерную особенность свободного выбора досуговых занятий, связанных с саморазвитием и самореализацией личности [6].

Современные студенческие научные сообщества – это пространство для самоидентификации, самоопределения и саморазвития молодежи в структуре гражданского общества. Они представляют собой организации академического, исследовательского досугового типа, целенаправленно осуществляющие формирование востребованных и социально ценных личностно-профессиональных качеств и стимулирующие саморазвитие личности во внеаудиторное время.

Студенческое научное общество может быть позиционировано именно как социально-культурный институт, поскольку характеризуется как добровольная, самостоятельная, самодеятельная организация обучающихся в учреждениях высшего образования, приоритетом для которых являются научно-исследовательские интересы [2].

В условиях социально-культурной деятельности студенческого научного общества необходимо максимально развивать свою информационную и профессиональную компетентность, позволяющую противостоять трудностям и преодолевать различные личностно-профессиональные барьеры и ограничения.

Таким образом, саморазвитие, как особая форма развития, предполагает активно-творческую позицию личности в отношении своих изменений и преобразования.

Основными при разработке и реализации социально-культурных условий саморазвития студентов в деятельности студенческого научного общества должны стать принципы:

- субъектности, позиционирующий саморазвивающуюся личность как активно действующего человека, субъекта самопроектирования, самоорганизации, конструирующего собственные бытие и деятельность;
- мотивационной направленности саморазвития, предполагающий мобилизацию эмоционально-волевой сферы, интересов, потребностей устремлений личности в направлении актуализации своих способностей и компетенций, самосовершенствования и самореализации;
- эффективности культуротворческой деятельности, предполагающий инициативную, целенаправленную, самостоятельную активность в развитии интеллектуальных, психических, социально-коммуникативных, креативных способностей, качеств, умений и навыков личности;
- фасилитации, предполагающий организацию особой позитивной среды педагогической поддержки, помощи, консультирования, творческого субъект-субъектного общения и взаимодействия;
- целенаправленности, согласованности, последовательности и преемственности в содержании воспитательного процесса, ориентированного на циклические и долгосрочные социально-культурные программы;
- связь воспитания с жизнью, что предполагает взаимообусловленность воспитательной деятельности и социальной практики студенческого научного общества;
- демократизма системы воспитания, основанной на прямом личностном контакте, гуманистическом взаимодействии преподава-

теля и студента во внеучебной деятельности, основанном на педагогике сотрудничества;

– интерактивности, предполагающий оптимальное соотношение творческого характера и динамизма воспитания и самовоспитания, а также активный, инициативный, самостоятельный поиск студентами новой информации и компетенций;

– индивидуализации, дифференциации и толерантности системы воспитания, предполагающий свободу проявления, всесторонний и всеобъемлющий учет развития индивидуальных способностей, возможностей, интересов и потребностей каждого студента, создание индивидуально ориентированной системы воспитания студенческой молодежи;

– целостности и структурности, позиционирующий личностное саморазвитие как взаимосвязь и взаимовлияние компонентов, определяющих содержание и направленность воспитательного воздействия;

– вариативности и конкурентоспособности деятельности саморазвивающейся личности, предполагающий нацеленность системы воспитания на формирование вариативного способа мышления, принятия вероятностных решений и готовности к деятельности в ситуации неопределенности, становление динамичной мобильной личности специалиста, способного к нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы.

Реализация социально-культурных условий личностного саморазвития молодежи в деятельности студенческих научных обществ призвана реализовать воспитывающую (формирование соответствующих личностных качеств, устойчивых навыков и привычек поведения, побуждение нравственных выборов, стимулирующих саморазвитие); развивающую (активизация всестороннего развития личности, обеспечивающего интеллектуальный рост, формирование мышления, эмоционально-волевой и мотивационной сфер, совершенствование способностей, креативности и других качеств); аксиологическую (симулирование ценностного выбора, формирование ценностных отношений и ценностных ориентаций личности, связанных с самоактуализацией и самореализацией); нормативную (формирование принципов, правил, способов и форм самовоспитания и самореализации личности); регулятив-

ную (обеспечение регуляции поведения и социального взаимодействия студентов, определение соответствующих рамок и ориентиров, выработка системы ценностей, предпочтений и образцов действия в соответствии с требованиями саморазвития); рефлексивную (самопознание и осознание своих достоинств и недостатков, степени овладения культурой и компетенциями саморазвития); оценочно-диагностическую (мониторинг, изучение, анализ, сравнение итогов, определение положительных и отрицательных сторон саморазвития личности); коррекционную (внесение коррективов в действия и поступки саморазвивающейся личности; в содержание и алгоритм процесса саморазвития); прогностическую (определение перспективных направлений воспитательной деятельности, конкретизация цели, задач, предвидение результатов саморазвития личности); конструктивно-проектировочную (отбор и организация содержания, постановка перспективных целей самовоспитания, конструирование модели и проектирование алгоритма деятельности саморазвивающейся личности) и исследовательско-творческую (осмысление теории саморазвития и творческое воплощение научных выводов в практике инновационной самостоятельной деятельности по самопреобразованию) функции.

Таким образом, сущностью и результатом процесса саморазвития является самореализация личности в конкретных социокультурных условиях функционирования

студенческого научного общества. Саморазвитие рассматривается как целостный, сложный, целенаправленный, самоуправляемый, многоплановый, интегративный процесс самостоятельной инновационной, творческой деятельности субъекта, обеспечивающий поступательные, созидательные, возвышающие количественные и качественные изменения всех сфер личности, оптимальную самореализацию обучаемого в условиях свободной внутренне детерминированной внеучебной досуговой деятельности.

Специфика личностного саморазвития студента определяется переживаемым личностью особым возрастным сензитивным периодом, проявляющимся в переоценке собственного опыта и качеств, ориентированной на самоидентификацию; направленности на формирование социально-значимых личностно-профессиональных компетенций; активизации креативных аутокогнитивных, рефлексивных, управленческих, коммуникативных и организаторских способностей [7; 8].

Личностное саморазвитие интегрирует внутреннюю и внешнюю деятельность индивида по самопроектированию и самосозиданию на уровне самосознания, мотивационной, ценностной и эмоциональной сфер, поведения в соответствии с требованиями социально-нормативного пространства и задачами исследовательской, общественно-организационной и социально-культурной деятельности студенческого научного общества.

Список литературы

1. *Режабек Е.Я.* К вопросу о диалектике саморазвития // *Философские науки*. 1984. № 1. С. 38-45.
2. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой // *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 473-474.
3. *Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д.* Социально-культурная деятельность. М.: МГУКИ, 2004. 539 с.
4. *Соколов А.В.* Феномен социально-культурной деятельности. СПб.: СПбГУП, 2003. 204 с.
5. *Стрельцов Ю.А.* Культурология досуга. М.: МГУКИ, 2003. 230 с.
6. *Ярошенко Н.Н.* История и методология теории социально-культурной деятельности. М.: МГУКИ, 2007. 360 с.
7. *Григорьева Е.И., Гладких В.В., Панкова Е.И.* Социально-культурные условия личностного саморазвития молодежи в деятельности студенческих научных обществ // *Культура и образование*. 2018. № 4 (31). С. 106-115.
8. *Жоголева О.Р.* Влияние внеучебной воспитательной деятельности вуза на процесс социализации студенческой молодежи: дис. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2007. 192 с.

References

1. Rezhabek E.Y. K voprosu o dialektike samorazvitiya [To the issue of the self-development dialectic]. *Filosofskiye nauki* [Philosophical Sciences], 1984, no. 1, pp. 38-45. (In Russian).
2. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Diagnostika lichnostnoy i gruppovoy udovletvorennosti rabotoy [Diagnostics of personal and group work satisfaction]. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Social and Psychological Diagnosis of the Development of Personality and Small Groups]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, pp. 473-474. (In Russian).
3. Kiseleva T.G., Krasilnikov Y.D. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost'* [Social and Cultural Activity]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 2004, 539 p. (In Russian).
4. Sokolov A.V. *Fenomen sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti* [Phenomenon of Social and Cultural Activity]. St. Petersburg, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2003, 204 p. (In Russian).
5. Streltsov Y.A. *Kul'turologiya dosuga* [Cultural Studies of Leisure]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 2003, 230 p. (In Russian).
6. Yaroshenko N.N. *Istoriya i metodologiya teorii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti* [History and Methodology of the Theory of Social and Cultural Activity]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 2007, 360 p. (In Russian).
7. Grigorieva E.I., Gladikh V.V., Pankova E.I. Sotsial'no-kul'turnyye usloviya lichnostnogo samorazvitiya molodezhi v deyatel'nosti studencheskikh nauchnykh obshchestv [Social and cultural conditions of personal self-development of youth in the activity of student scientific societies]. *Kul'tura i obrazovaniye – Culture and Education*, 2018, no. 4 (31), pp. 106-115. (In Russian).
8. Zhogoleva O.R. *Vliyaniye vneuchebnoy vospitatel'noy deyatel'nosti vuza na protsess sotsializatsii studentcheskoy molodezhi: dis. ... kand. sotsiol. nauk* [Impact of Extracurricular Educational Activities of the University on the Process of Students Socialization. Cand. soc. sci. diss.]. Tyumen, 2007, 192 p. (In Russian).

Информация об авторах

Григорьева Елена Ивановна, доктор культурологии, профессор кафедры искусств и художественного творчества. Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: grigorev_tmb@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2034-6602>

Панкова Елена Игоревна, соискатель, кафедра культуроведения и социокультурного проектирования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vitlen.85@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5645-0025>

Габдиев Мухаддас, старший преподаватель кафедры музыки и искусств. Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова, г. Атырау, Республика Казахстан. E-mail: gabdieva_assel@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-6670>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Григорьева Елена Ивановна
E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Поступила в редакцию 22.05.2020 г.
Поступила после рецензирования 19.06.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the authors

Elena I. Grigorieva, Doctor of Cultural Studies, Professor, Professor of Art and Artwork Department. Russian State Social University, Moscow, Russian Federation. E-mail: grigorev_tmb@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2034-6602>

Elena I. Pankova, Competitor, Cultural Studies and Sociocultural Design Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vitlen.85@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5645-0025>

Mukhaddas Gabdiyev, Senior Lecturer of Music and Arts Department. Khalel Dosmukhamedov Atyrau State University, Atyrau, Republic of Kazakhstan. E-mail: gabdieva_assel@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6731-6670>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Elena I. Grigorieva
E-mail: grigorev_tmb@list.ru

Received 22 May 2020
Reviewed 19 June 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-86-92
УДК 372.578

**Художественный образ музыкального произведения
как главный фактор воспитания творческой личности
в процессе формирования исполнительских навыков
учащихся-пианистов в младших классах ДМШ**

Анна Владимировна ВОЛКОВА

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-
педагогический институт им. С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>, e-mail: anna-volkova@mail.ru

**Artistic image of a musical work as the main factor
in the upbringing of a creative person in the process
of development of performing skills
of pianist students in children's music school**

Anna V. VOLKOVA

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>, e-mail: anna-volkova@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена и изучена научная сущность категории художественного образа как особого явления, необходимого для воплощения авторского замысла. Актуальность исследования заключена в том, что существует потребность в разработке новых педагогических условий для успешного развития исполнительских навыков, с использованием современного репертуара. Акцентируется внимание на том, что исполнение музыкальных произведений композиторов современности интересно учащимся, так как наиболее точно отображают существующие тенденции и направления окружающего их мира, в связи с чем образная сфера доносится не надуманно, а естественно и просто. Изложены в систематизированном виде циклы детских пьес композиторов-классиков и композиторов-современников, проведен их аналитический обзор. Подчеркнуто, что привлечение знаний в области детских циклов и отдельных пьес современных композиторов позволяет по-новому взглянуть на процесс формирования исполнительских навыков учащихся младшего школьного возраста. Обоснована и проанализирована взаимосвязь агогических отклонений и технических навыков в процессе воплощения художественного образа во время концертного исполнения. Сделан вывод, что целостное яркое и насыщенное исполнение произведения в полной мере невозможно без эмоционально-эстетического развития учащегося.

Ключевые слова: художественный образ; современные композиторы; концертное исполнение; сборники пьес для детей; младший школьный возраст

Для цитирования: Волкова А.В. Художественный образ музыкального произведения как главный фактор воспитания творческой личности в процессе формирования исполнительских навыков учащихся-пианистов в младших классах ДМШ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 86-92. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-86-92

Abstract. We consider and examine the scientific essence of the category of artistic image as a special phenomenon necessary for the implementation of the author's idea. The relevance of the research lies in the fact that there is a need to develop new pedagogical conditions for the successful development of performing skills using the modern repertoire. Attention is focused on the fact that the performance of musical works by modern composers is interesting to children, since they

most accurately reflect the existing trends and directions of the world around them, and therefore the figurative sphere is not far-fetched, but natural and simple. Cycles of children's plays by classical and modern composers are presented in a systematic form, and their analytical review is conducted. It is emphasized that the involvement of knowledge in the field of children's cycles and individual plays by modern composers allows us to take a new look at the process of development of performing skills of primary school students. We substantiate and analyze the relationship between agogic deviations and technical skills in the process of implementing an artistic image during a concert performance. It is concluded that a complete bright and rich performance of the work is impossible without the emotional and aesthetic development of the student.

Keywords: artistic image; modern composers; concert performance; collections of plays for children; primary school age

For citation: *Volkova A.V. Khudozhestvennyy obraz muzykal'nogo proizvedeniya kak glavnyy faktor vospitaniya tvorcheskoy lichnosti v protsesse formirovaniya ispolnitel'skikh navykov uchashchikhsya-pianistov v mladshikh klassakh DMSH [Artistic image of a musical work as the main factor in the upbringing of a creative person in the process of development of performing skills of pianist students in children's music school]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 86-92. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-86-92 (In Russian, Abstr. in Engl.)*

Современный темп жизни способствует поиску новых путей в системе методики преподавания в классе фортепиано с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Увеличение числа событий и высокая информатизация способствуют возрастающему эмоциональному напряжению младшего школьника. С одной стороны, недостаток физической активности и, с другой стороны, чрезвычайная загруженность учащегося в средней школе активизируют преподавателей в поиске особых приемов, помогающих реализовать исполнительские возможности начинающих пианистов. Подобные навыки формируются с помощью работы над инструктивным и художественным материалом. Существенные изменения претерпевает как стиль современного исполнительского искусства, так и композиторское творчество. Разнообразна ритмическая схема, часто пьесы атональны, все подчинено наиболее точному отображению художественного замысла, природных явлений, требующих оригинальных приемов игры, что делает изучение подобных произведений особо притягательным. На данном этапе развития современного общества необходимо наряду с техническим развитием (освоение приемов игры, разнообразие звукоизвлечения) активно совершенствовать художественно-образное мышление, что помогает заинтересовать ученика, дать ему выход в мир искусства. Это позволяет наполнить новым содержанием музыкальный материал композито-

ров-классиков и оригинальным прочтением произведений современных композиторов.

Исследования в области интерпретации авторского текста известных классических образцов достаточно освещены в научном мире. Все это находит отражение в методических рекомендациях, научных статьях, серии книг об особенностях исполнения произведений того или иного композитора («Как исполнять Бетховена», «Как исполнять Шопена» и т. д.). Подобные публикации в большей степени помогают начинающим преподавателям и музыкантам-исполнителям находить новые аспекты в трактовке классической музыки. Исполнительские задачи юных пианистов в младших классах ДМШ (детских музыкальных школ) решаются несколько иначе, чем у взрослых: детская фантазия гораздо ярче выражена, поэтому творческий процесс проходит в большей степени на интуитивном уровне, и задача педагога заключается в использовании художественных образов и объяснении технических приемов незаметно для учащегося. В помощь педагогу композиторы обращаются к детской тематике, создавая целые циклы пьес. Детскую музыку писал И.С. Бах («Нотная тетрадь А.М. Бах»), Р. Шуман («Альбом для юношества»), П.И. Чайковский («Детский альбом») и др. Композиторы XX и XXI веков также достаточно увлеченно работают в этой области, что находит подтверждение в активном появлении детских циклов пьес с фантастическими названиями, диктующими образ-

ную сферу и определенные задачи, которые предстоит решить юному исполнителю.

Основным направлением для преподавателя при подобном подходе будет являться активизация процесса освоения концертного репертуара учащимися младших классов с учетом применения новых современных подходов в исполнительской практике на основе современного детского репертуара. Цель подобной работы представляет собой раскрытие влияния художественно-образного замысла автора на поиск учащимся нового звукового пространства и форм исполнения. С использованием аналитических, сравнительных, художественно-психологических методов, направленных на освещение проблем исполнительской практики и воплощение художественного образа даже на начальном этапе обучения, представлен процесс формирования и развития детских фортепианных циклов вместе с развитием и окружающей действительности. В течение начального периода обучения преподаватель первоначально вырабатывает у учащегося определенные технические навыки, позже приступая к подбору пьес, исходя из возможностей и способностей ученика на данный момент, что заметно тормозит процесс развития исполнительских навыков. Необходимо помнить, что и исполнительские, и технические навыки должны развиваться параллельно, а не отдельно друг от друга. «Среди музыкантов-педагогов давно утвердилась истина: техника – средство, а не цель. Однако неправильное понимание этой бесспорной истины нередко приводит к ошибочным выводам о второстепенности чисто технических задач» [1, с. 174]. В этом контексте предложено поменять структуру модели: идти не от техники к образу, а от образного содержания искать новые технические задачи и исполнительские приемы. Раскрывая образную сферу детской программной музыки, можно значительно продвинуть процесс усвоения исполнительских навыков, работая над реализацией художественного содержания с учетом, прежде всего, образного содержания произведения.

Проявление интереса к образной сфере на современном этапе образования определено ускоряющимся темпом жизни, недостатком времени для отдельной детальной наработки технического багажа. Пожалуй, похвастаться применением качественного

подхода к преподаванию могут непосредственно специальные школы для одаренных детей, где сокращен объем часов программы средней школы и увеличен в пользу музыкальных дисциплин. В условиях обычной детской музыкальной школы учатся дети, которых привели родители для общего музыкального развития. Стремясь как можно быстрее подготовить учащегося к выступлению, педагог сокращает время работы над инструктивным материалом, кажущимся скучным и неинтересным для учеников младшего возраста, и на первый план выходит работа над программным, сюжетным материалом. Творческая мысль многопланова, многозначна и, как правило, соответствует уровню культурного эстетического развития ученика на данный момент. Чем выше интеллектуальная и эмоциональная составляющая личности, тем ярче и неповторимее будет передан замысел автора. «Все, что вы пережили в течение вашей жизни, все, что вы наблюдали... – все это уходит в так называемые подсознательные глубины вашего «Я». Там оно <...> преобразуется в материал, из которого ваша творческая индивидуальность строит душу сценического образа» [1, с. 60]. Преподаватель должен содействовать осознанию конечной концепции пьесы. Принимая во внимание индивидуальные особенности учащегося, необходимо научить не только понимать произведение автора, но и слышать, прочувствовать конечный вариант исполнения в собственной интерпретации.

Художественный образ полностью не переводим на научный язык, иначе, если бы это было возможно, научное мышление вытеснило бы художественное. Говоря о содержании музыкального произведения, мы моделируем чувства, эмоции с учетом накопленного жизненного опыта, но у ученика этот опыт невелик. Педагог способен «обходными путями» пробудить детскую фантазию в процессе работы и создать в его сознании цельный и интересный музыкальный образ. Вопросы, наталкивающие ученика схватить сущность пьесы, подводят его к пониманию и поиску звуковых и технических решений для воссоздания замысла. Музыкальный кругозор учащегося должен постоянно расширяться, совместно с педагогом должен проводиться сравнительный анализ и сопоставление, например, фортепианной

пьесы в оркестровом исполнении или в исполнении разных интерпретаторов. Необходимо помнить, что образ рождается при первом знакомстве с произведением, поэтому первоначальный этап дает важный творческий импульс к успешному концертному выступлению. Формирование профессиональной культуры с самых первых шагов юного музыканта является основной задачей педагога на этом этапе, в связи с чем пьесы должны способствовать слуховому развитию ученика, богатому воображению, осуществляя этот процесс на доступном и интересном художественном материале. Все эти способы воздействия на учащегося оставляют яркий след в его сердце и послужат стимулом к более детальной работе над произведением.

Двигаясь в этом направлении, преподаватель сталкивается и с проблемой поиска соответствующего репертуара, что заставляет его обратиться к современным композиторам, произведения которых написаны в духе нового времени (С. Слонимский «В виртуальном мире» – цикл фортепианных пьес, героями которого стали персонажи компьютерных игр; А. Чернов «Прелюдия с капающей нотой»; А. Бызов «Поезд на Голливуд»; С. Нестерова «Паровозик из Ромашково», «Айсберги»). «В нынешних условиях содержательность и направленность репертуара приобретает огромное значение» (П. Шивиц) [2, с. 314]. В младшем школьном возрасте предлагается больше проводить параллели с образами природы как наиболее доступные определенному возрасту ученика, изучая детские циклы или пьесы из них (С. Слонимский «Лесные сцены», пьесы С. Губайдулиной «Дятел», «Апрельский день» из цикла «Музыкальные игрушки» и т. д.). В современном исполнительском искусстве присутствуют два ярко выраженных направления: передача состояний лирического восприятия жизни и образы стихийной силы, активных состояний. Реализация этих контрастных сфер жизни воплощена в творчестве композиторов XX века и продолжается по настоящее время.

На сегодняшний день можно отметить, что современные композиторы с огромным интересом и продуктивно работают с детской тематикой, что находит отклик и у публики. Тематические циклы привлекают как педагогов, так и родителей: музыкальные

проекты, творческие вечера на их основе могут быть очень содержательны и разнообразны. С помощью подобных образных сочинений для учащихся младших классов преподаватель решает многие методические задачи: легче донести специфику звукоизвлечения, особенности технических задач, динамику и ритмическую пульсацию. Необходимо отметить, что после П.И. Чайковского («Детский альбом», соч. 39, 1878 г.) в русской музыке к детской тематике обращались разные композиторы. Работе над образом в детских произведениях уделял внимание и С. Майкапар, стараясь в названии создать точную картину замысла, доступного и понятного маленькому исполнителю. Его миниатюры из цикла «Бирюльки», соч. 28 (1900 г.) пользуются огромной популярностью в педагогическом репертуаре в настоящее время. Великое наследие детских альбомов можно встретить в творчестве А. Гречанинова: «Дедушкин альбом» (1929 г.), «Стеклянные бусинки» (1929 г.), «День ребенка» (1923 г.), в которых показаны впечатления окружающего мира ребенка, музыкальные портреты близких людей. К детской тематике А. Гречанинов обращался на протяжении всей своей жизни, обладая способностью перевоплощаться в ребенка, создавая новые пьесы. С. Прокофьев, как один из ярких представителей образно-художественного направления, также в своем творчестве обращался к сказочным сюжетам, например, фортепианные пьесы «Сказки старой бабушки», сборник двенадцати сюжетных пьес для детей – «Детская музыка», соч. 65 (1935 г.). Среди отечественных композиторов в области детской музыки много работали Н. Мяковский «Пьесы для детей», ор. 43 (1938 г.), Д. Кабалевский «Тридцать детских пьес для фортепиано», соч. 27 (1937–1938 гг.), А. Хачатурян «Детский альбом» в двух тетрадях 1947 и 1967 г., А. Свиридов «Детский альбом (1948 г.), Д. Шостакович «Ганцы кукол» (1952 г.).

Многообразие и неисчерпаемость художественных образов представлены фортепианными опусами С. Слонимского, с помощью которых композитор знакомит юных исполнителей с новыми приемами фортепианной игры и звуковыми тембрами. Герои из мультфильмов, звуки природы, животный мир находят живой отклик как у детей, так и у взрослых. В творчестве композитора отра-

жается его богатый внутренний духовный мир, с помощью программных пьес он закладывает важные ценностные ориентиры юному исполнителю. Работа над циклом «От пяти до пятидесяти» заняла у С. Слонимского большой отрезок творческого пути, 1957–1998 гг., в котором прослеживается весомая фортепианная школа, основанная на принципе от простого к сложному. Самые первые тетради посвящены детской музыке: в одних отражен мир ребенка, в двух других циклах композитор обращается к музыкальным сказочным образам. Его поиск новых колористических и технических возможностей инструмента заметен в произведениях на протяжении всего творческого пути. К детской музыке С. Слонимский обращался очень часто, одним из последних сочинений стал необычайно интересный цикл «Веселые и грустные, страшные и смешные приключения», написанный в 2010 г., состоящий из 6 тетрадей. Произведения С. Слонимского наиболее ярко формируют художественно-образное мышление, способствуют укреплению ассоциативных связей и увлекают музыкальным творчеством ученика. «Ориентируясь на детское восприятие и фантазию учащегося, автор проявляет удивительную изобретательность: кажется то, о чем говорит музыка, сразу кратко сформулировано в названии. Например: «Волк зайца не догнал», «Крутая дискотека», «Крокодиловы слезы», «Гигантский динозавр», «Компьютерный робот» и др. [3].

В педагогической практике важно не подсказывать образную сферу, несмотря на то, что она зачастую продиктована названием, а направить ученика на поиски звуковой палитры и поиски приемов, передающих характер миниатюры. Специфика передачи музыкального образа заключается в том, что отсутствуют точные слова и понятия, передающие те чувства и переживания, которые хочется донести до слушателя. Для более точного воплощения преподаватель сталкивается с проблемой ритмической свободы исполнения. Если динамика, темп и другие средства выразительности имеют под собой достаточно точный понятийный аппарат, то агогические отклонения являются туманным и абстрагированным понятием для восприятия начинающего музыканта. Часто преподаватели выстраивают уроки по принципу выучивания нотного текста наизусть, а реко-

мендации преподавателя носят формализованный характер («акцент», «динамика», «проучивание технически трудного места» и т. д.), вследствие чего ученик не видит, как и какими средствами он может воплотить то, что слышит и понимает внутри себя.

Агогическая свобода абсолютно естественно воспринимается слушателем при исполнении пьесы, придавая лишь выразительность ей, но отсутствие агогики весьма заметно и ощущается как «хорошая ученическая игра». Ученикам младшего школьного возраста мы часто говорим о художественном исполнении произведения, где все звуки одной фразы могут объединиться в одну волну, но вдруг может случиться остановка, вдох, пауза, которая в нотном тексте не прописана. Подобные ритмические отклонения очень часто возникают одновременно с изменениями динамики, вытекают из нее. Эти отклонения в малых и больших музыкальных построениях различны. В малых формах темповые отклонения взаимно компенсируются, в объемных часто наоборот, при динамическом подъеме встречается замедление, как средство, усиливающее эффект. Подобные небольшие замедления или ускорения внутри фраз необходимы для рельефного выявления наиболее значительных интонаций мелодии. В музыкальном исполнительстве агогика использовалась уже и композиторами классиками. Так, сам В.А. Моцарт писал в одном из писем: «Теперь он (И.А. Штайн) видит и слышит, что я играю лучше, чем Бекке... что я всегда попадаю точно в такт. Это их всех удивляет. Темп *rubato* в адажио, когда левая рука все равно идет в своем темпе, они вообще понять не могут» [4, с. 75].

В процессе исследования выявлена проблема современного преподавания. Она заключается в высокой степени информатизации, в связи с чем большинство преподавателей и не пытаются задействовать психические процессы ученика, а лишь учат его слепому подражанию. На первый взгляд, столь простой и быстроедейственный способ работы имеет обратный эффект. В процессе разучивания произведения, а порой, и одновременно слепого необдуманного копирования, преподавателю необходимо точно придерживаться незыблемого принципа – строго организованной ритмической пульсации. Метроритмическая точность должна быть, но

не выверенная идеально по метроному, так как формализм в музыке не допустим. Ритмическая свобода есть ни что иное, как художественный ритм, ритм дыхания и жизни. Никакая «свободная» игра не оправдывает неритмичность. Следующим этапом является определение стиля произведения, насколько возможны и допустимы агогические отклонения, согласно стилистике, и в какой мере. Овладеть этим искусством учащийся должен на самом раннем этапе музыкального развития, на этапе бессознательного овладения музыкальным искусством. Очень важно обращать внимание на разные исполнения одного и того же произведения: с уверенностью можно сказать, что одно и то же произведение, сыгранное разными исполнителями, будет различно воспринято, несмотря на то, что и техника, и динамика исполнителем доведены зачастую до совершенства своих возможностей. Тем не менее важно направить работу на умение анализировать и сравнивать исполнительские транскрипции, определять в совместном обсуждении свой путь воплощения авторского замысла. Учащимся младшего школьного возраста очень нравится слово «магия», «волшебство», и, как под воздействием волшебной палочки, очень быстро действительно «включают душу». Учащемуся в первые годы обучения приходится говорить о том, что можно немного сократить или увеличить длительность звука (незначительно) для достижения художественной выразительности, чтобы слушатели почувствовали яркое эмоциональное содержание.

В результате исследовательской работы можно выделить основные направления современно педагогической модели раскрытия образной сферы в целях значительного продвижения в усвоении исполнительских навыков:

- формирование музыкально-художественного опыта в процессе общей системы гармоничного воспитания личности;
- обновление и обогащение репертуара благодаря привлечению образцов современной музыки, где активно используются элементы новой фортепианной техники в тесной связи с программными требованиями произведения;

- создание дополнительной музыкальной среды для воспитания учащегося с использованием современных информационных технологий и, как следствие, интенсификация всего педагогического процесса.

Увлеченность детской музыкой сегодня приобретает большое значение у современных композиторов С. Баневича, Б. Губайдуллиной, В. Коровицына и мн. др. Композиторы нового времени с интересом сочиняют музыку для юных исполнителей. В огромном наследии детской музыки XX–XXI веков каждый преподаватель может найти высокохудожественный материал для учащихся с разными исполнительскими и музыкальными способностями, что особенно актуально в современной системе образования. В процессе работы можно сделать вывод, что воплощение художественного образа произведения тесно связано со свободой ритмического движения и внутренним эстетическим миром учащегося. Навыки и умения прививаются с первых шагов, далее происходит лишь обогащение и развитие исполнительского мастерства. «Работа над художественным образом должна начинаться одновременно с первоначальным обучением игре на фортепиано и усвоением нотной грамоты» [5, с. 20]. Нотный текст реконструируется учеником в живом концертном исполнении. Произведения, написанные взрослым человеком для детей, трансформируются юными музыкантами в целостную музыкальную живую композицию, художественное содержание которой имеет двойственную природу воплощения – композитор и исполнитель. Единая мера исполнительской свободы и интерпретации отсутствует, так как исполнительская свобода обусловлена художественным образом, темпераментом, чувством стиля и интуицией интерпретатора-ученика. В концертном исполнении всегда существуют два явно узнаваемых мира: композиторский и исполнительский. Приступая к процессу обучения, педагог должен помнить, что дети от природы все музыкальны, а педагогической задачей является развитие интереса к познанию и дать возможность раскрыться индивидуальности на практике.

Список литературы

1. Музыкальная педагогика и исполнительство. Проблемы, суждения, мнения / сост. и коммент. Г.М. Цыпина. М.: Прометей, 2016. 404 с.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. СПб.: Изд-во «Лань»; Изд-во «Планета музыки», 2018. 340 с.
3. Тарновская Т.К. О новых пьесах С.М. Слонимского // Вестник СПбГУКИ. 2013. № 3 (16). С. 64-67.
4. Моцарт В.А. (1756–1791). Полное собрание писем / пер. на рус. яз. И.С. Алексеевой, А.В. Бояркиной, С.А. Кокошкиной, В.М. Кислова. М.: Междунар. отношения, 2006. 533 с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. СПб.: Планета музыки, 2017. 264 с.

References

1. Tsypina G.M. (compiler). *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. Problemy, suzhdeniya, mneniya* [Music Pedagogy and Performance. Problems, Judgments, Opinions]. Moscow, Prometheus Publ., 2016, 404 p. (In Russian).
2. Barenboim L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo* [Music Pedagogy and Performance]. St. Petersburg, "Lan", "Planeta muzyki" Publ., 2018, 340 p. (In Russian).
3. Tarnovskaya T.K. O novykh p'yesakh S.M. Slonimskogo [New musical play by Sergey M. Slonimskiy]. *Vestnik SPbGUKI – Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture*, 2013, no. 3 (16), pp. 64-67. (In Russian).
4. Mozart W.A. *Polnoye sobraniye pisem* [Complete Collection of Letters]. Moscow, Mezhdunarodnyye otnosheniya Publ., 2006, 533 p. (In Russian).
5. Neuhaus H.G. *Ob iskusstve fortepiannoy igry: Zapiski pedagoga* [The Art of Piano Playing: Teacher's Notes]. St. Petersburg, Planeta muzyki Publ., 2017, 264 p. (In Russian).

Информация об авторе

Волкова Анна Владимировна, аспирант, преподаватель кафедры музыкальной педагогики и художественного образования. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anna-volkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>

Поступила в редакцию 16.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 14.07.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Anna V. Volkova, Post-Graduate Student, Lecturer of Music Pedagogy and Art Education Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation. E-mail: anna-volkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6048-7354>

Received 16 June 2020
Reviewed 14 July 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-93-103
 УДК 378.978+908+37.035.6

Музыкальное краеведение как ресурс патриотического воспитания в классе профессиональной инструментальной подготовки

Марионелла Юрьевна ДОЛГУШИНА

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С.В. Рахманинова»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>, e-mail: anna.dolguchina@yandex.ru

Musical local lore as a resource for patriotic education in the professional instrumental training class

Marionella Y. DOLGUSHINA

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov

87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>, e-mail: anna.dolguchina@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрен аспект патриотического воспитания студентов в классе профессиональной инструментальной подготовки на основе выборки наиболее актуального для педагогического процесса смысла понятия «патриотизм» и использования информации из области музыкального краеведения. Необходимость включения в педагогический процесс интеллектуальных бесед на темы патриотизма как предмета философии, политологии аргументируется кратким анализом бытования в русской культурной среде популярной цитаты из наследия С. Джонсона. Понятие «патриотизм» осмысливается в соответствии с определением немецкого философа М. Мертона, а также в соответствии с сочинениями И. Вернадского, Б. Чичерина и др. Основной доказываемый тезис заключается в том, что патриотизм является не только целью, но и средством воспитания. Заявленная педагогическая позиция опирается на опыт патриотического воспитания в отечественной педагогике, представленной трудами К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова, Н.А. Корфа, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева и др. В качестве основного приема осуществления патриотического воспитания используется интеллектуализация в диалоговом пространстве «учитель–ученик». Приведена выборка произведений, рекомендуемых к включению в репертуар музыканта-инструменталиста. Теоретическая установка подтверждена примерами творчества музыкантов, чьи имена являются культурными символами Тамбовщины: А.Н. Верстовский, С.В. Рахманинов, Ф.И. Шаляпин, В.И. Агапкин, И.А. Шatrov. Особый акцент сделан на теме Великой Отечественной войны в творчестве современного тамбовского композитора – О.И. Егоровой.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; интеллектуализация; музыкальное краеведение; профессиональная инструментальная подготовка

Для цитирования: Долгушина М.Ю. Музыкальное краеведение как ресурс патриотического воспитания в классе профессиональной инструментальной подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 93-103. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-93-103

Abstract. We consider the aspect of students' patriotic education in the professional instrumental training class on the basis of a selection of the most relevant for the pedagogical process meaning of the concept "patriotism" and the use of information from the field of musical local lore. The need to include in the pedagogical process intellectual conversations on patriotism as a subject of philosophy, political science is justified by a brief analysis of the existence in the Russian cultural environment of a popular quote from the heritage of S. Johnson. The concept of "patriotism" is comprehended in accordance with the definition of the German philosopher M. Merton, as well as

in accordance with the works of I. Vernadsky, B. Chicherin and others. The main thesis being proved is that patriotism is not only a goal, but also a mean of education. The declared pedagogical position is based on the experience of patriotic education in domestic pedagogy, presented by the works of K.D. Ushinsky, V.P. Vakhterov, N.A. Korf, N.I. Pirogov, L.N. Tolstoy, P.P. Blonsky, P.F. Kapterev and others. Intellectualization in the "teacher-student" dialogue space is used as the main technique for the implementation of patriotic education. A selection of works recommended for inclusion in the repertoire of an instrumental musician is presented. The theoretical attitude is confirmed by examples of musicians' works, whose names are cultural symbols of the Tambov Region: A.N. Verstovsky, S.V. Rachmaninov, F.I. Chaliapin, V.I. Agapkin, I.A. Shatrov. Particular emphasis is placed on the theme of the Great Patriotic War in the work of the modern Tambov composer – O.I. Egorova.

Keywords: patriotic education; intellectualization; musical local lore; professional instrumental training

For citation: Dolgushina M.Y. Muzykal'noye krayevedeniye kak resurs patrioticheskogo vospitaniya v klasse professional'noy instrumental'noy podgotovki [Musical local lore as a resource for patriotic education in the professional instrumental training class]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 93-103. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-93-103 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Посвящается 75-летию Великой Победы
и подвигу тамбовских музыкантов
в Великой Отечественной войне.

Тезис о том, что патриотическое воспитание составляет обязательную часть образовательной деятельности как таковой, не вызывает сомнений. Однако остаются актуальными содержание и формы такого воспитания в специальных классах профессиональной подготовки, например, подготовки музыкантов-инструменталистов. Для понимания содержания патриотического воспитания полезно воспринимать патриотизм как термин политологический, так как именно в этом аспекте находятся различные оттенки значения характеризуемого понятия [1]. В одном из публичных выступлений В.В. Путина утверждается, что «патриотизм был и есть искомая национальная идея России», что он является «неотъемлемой сутью нашего народа», «мощным генетическим кодом» русского человека¹. Именно патриотизм подвигает человека на жертвенное служение Отечеству, что мотивирует «...массовый героизм во время военных конфликтов и войн и даже самопожертвование в мирное время»². Таким образом, патриотизм является условием государственной безопасности.

¹ Президент России об особенностях и «мощном генетическом коде» русского человека // Русская народная линия. Информационно-аналитическая служба. URL: http://ruskline.ru/news_rl/2014/04/17/ (дата обращения: 16.01.2015).

² Там же.

Тем не менее вот уже несколько веков воспитание патриотизма составляет предмет острой полемики. Политологи различают патриотизм: гражданский, исторический [2], полисный, национальный [3], революционный, динамический [4, с. 4], просвещенный. Для педагога особенно приоритетны тезисы немецкого философа и публициста М. Мертеса о просвещенном патриотизме, который он понимает как деятельную любовь к родине, которая проявляется «в конкретных делах, приносящих пользу людям... Безусловно, патриотом является творческий деятель, возвеличивающий своим трудом <...> все человечество»³. Педагог, каким бы видом педагогической деятельности он ни занимался, обязан предупреждать юношеское увлечение альтернативными толкованиями патриотизма, например, – «патриотизм – последнее прибежище негодяев» [5]. Легко убедиться, что в массовой практике эту фразу повторяют механически, не входя в рассуждение о том, что она вырвана из контекста интеллектуальной беседы в дружеском кругу. Автор этой фразы – выдающийся филолог и автор лучшего словаря английского языка – доктор С. Джонсон, который, являясь членом Литературного клуба Босуэлла (1775 г.), говорил о полемике виги и тори, имея в виду под «патриотизмом» не любовь к родине, а узурпацию власти под прикрытием лживой эмо-

³ Мертес М. Просвещенный патриотизм // Открытый город. 2005. № 6. URL: <http://www.opencity.hrworld.ru/arhiv> (дата обращения: 03.06.2020).

циональной риторики [6, с. 164]. В России же его фраза получила популярность благодаря «Кругу чтения», издаваемому Л.Н. Толстым, который различал и по-разному относился к патриотизму, как любви к родине и как любви к имперскому государству [7].

В педагогике еще со времен античности государственный патриотизм предполагал реализацию личностного потенциала в процессе формирования чувства ответственности перед государством, обществом, в процессе становления ценностного восприятия прошлого [8, с. 178]. При этом «благо Отечества» являлось патриотической ценностью, превышающей верноподданничество [9, с. 109-123].

Патриотическое воспитание в отечественной педагогике приобрело системный вид в XIX веке, когда воспитание патриотизма стало практической задачей, о чем свидетельствуют, например, публикации карамзиниста В. Измайлова в журнале «Патриот» (1804). Чувством патриотизма пронизана философия русского романтизма, а идея национальной самобытности питала творчество декабристов [10, с. 70-72]. Изначально патриотическое воспитание сталкивалось с различными трактовками самого понятия. Например, уже П.А. Вяземский называл некритическое увлечение исключительно национальной культурой – «квасным патриотизмом», однако, как служение отечеству патриотизм вызывал только пиететные чувства. Подобного же взгляда придерживались: А. Островский, И. Вернадский, Б. Чичерин и др.

Достойное место патриотическое воспитание нашло в педагогическом наследии К.Д. Ушинского, В.П. Вахтерова, Н.А. Корфа, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, П.П. Блонского, П.Ф. Каптерева, В.П. Острогорского, С.Т. Шацкого. Общей педагогической идеей стал вывод о том, что от качества патриотизма зависит стабильность политическая, экономическая, культурная. «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитателю верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет более сильные убеждения, нежели принятые одним умом...

Вот основание того убеждения, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [11, с. 457]. При этом для К.Д. Ушинского патриотизм служил не только целью, но и средством воспитания.

Сказанного достаточно для утверждения, что успех патриотического воспитания лежит в плоскости интеллектуализации процесса профессиональной подготовки инструменталиста как музыканта в высоком смысле слова. Какими средствами достигается искомый уровень интеллектуализации? Таким средством выступает, на наш взгляд, музыкальное краеведение, подбор и интеллектуальная актуализация изучаемого репертуара, расширение профессионального кругозора за счет изучения патриотической темы в музыкальном искусстве, посещение и участие в специальных музыкально-краеведческих мероприятиях (лектории, экскурсии, конференции и пр.), расширение начитанности, воспитание навыка общения на профессиональные темы.

Вполне закономерно, что для музыкантов, чьи имена являются культурными символами Тамбовщины, чувство патриотизма составляло источник, питающий творческое вдохновение и мастерство. В этой связи нельзя не сказать об «отце русской оперы» А.Н. Верстовском (1799–1862). Ясно зримые «тропинки к Тамбову» проложены его операми «Пан Твардовский» (1828), «Аскольдова могила» (1835), «Громобой» (1958), а также его балладами, песнями и романсами. Среди литераторов, писавших либретто к операм А.Н. Верстовского, наряду с А.С. Грибоедовым, П.А. Вяземским, А.И. Писаревым и др., особое место принадлежит Михаилу Николаевичу Загоскину (1789–1852), имя которого студентам, увы, известно лишь по реплике Марии Антоновны, дочери губернатора из гоголевского «Ревизора»: – «Ах, маменька, там написано, что это господина Загоскина сочинение». Советская историография обошла это имя вниманием, так как оно было «скомпрометировано» патриотическим чувством к имперской России. М.Н. Загоскин – создатель первых русских исторических романов «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году», «Рославлев, или Русские в 1812 году» [12, с. 304-306]. Однако третий его роман, «Аскольдова могила» (1833), признания не получил. И только после шумного успеха одноименной

историко-бытовой оперы А.Н. Верстовского патриотическое чувство, согревающее древлеславянскую романтику, нашло отклик в сердцах соотечественников: сцены из оперы изображались на крышках шкатулок, на платках и пр. [12, с. 304].

В известных нам источниках мы нигде не нашли объяснения, почему собственно роман М.Н. Загоскина «Аскольдова могила» получил признание лишь после того, как предстал в форме либретто оперы А.Н. Верстовского? Почему «древлерусская» поэтика была воспринята живой актуальной мыслью русского общества лишь с помощью музыкального искусства? Современникам М.Н. Загоскина и А.Н. Верстовского было более понятно патриотическое чувство, питавшее творчество создателей первого русского исторического романа и первой русской историко-бытовой оперы. Некий Неизвестный искушает бедного сироту рыбака Всеслава принять на себя звание потомка древнего князя Аскольда, чтобы свергнуть Святослава Игоревича, опершись на помощь печенегов, при этом он использует и рабское угодничество Вышаты, ключника князя, и чванство варяжской и русской элиты, и рознь языческой и христианской веры. Символично и имя главной героини – христианки Надежды, возлюбленной язычника Всеслава. При желании можно было бы найти московские и питерские аналоги всем персонажам и романа, и оперы. Московское семихолмие с его древними могилами ассоциировалось с семьей холмами Киева, близ которых располагалась Аскольдова могила, где покоился варяжский князь, уступивший власть первому Рюриковичу. А.Н. Верстовский и М.Н. Загоскин служили в Москве в Дирекции императорских театров с 1820-х гг. до кончины, здесь пережили шумный успех и хорошо знали об острых проблемах государства и общества, обсуждаемых в столице. М.Н. Загоскин, чиновник особых поручений при генерал-губернаторе Москвы, хорошо знал, например, какие волнения в народе производят хлопоты московских «древлеправославных» старообрядцев за предоставление им особых прав независимости от официальной власти под видом радения о старине [13]. На фоне эмоционально переданного музыкальными средствами противостояния старой отжившей идеологии в лице безнравственной языческой элиты,

стремящейся к власти, и новой народной общности, ищущей Бога, – оперная история любви христианки Надежды и язычника Всеслава звучала актуально и эмоционально. Подтверждает актуальность патриотической темы оперы А.Н. Верстовского и тот факт, что спустя 25 лет А.Н. Верстовский вновь возвращается ко временам Аскольда и Дира в опере «Громобой», либретто которой написал Д. Ленский по романтической поэме В.А. Жуковского [14, с. 59].

Полезно упомянуть, что современники А.Н. Верстовского и М.Н. Загоскина сочувствовали патриотическому звучанию опер, ставших результатом совместного творчества [15, с. 100]. Однако оценка этого патриотизма была неоднозначной. Например, Д.П. Мирский считал, что сочинения романиста написаны в духе официального патриотизма, то есть патриотизма квасного: «Исторические романы Загоскина были выдержаны в духе официального патриотизма и служили своего рода иллюстрацией теории официальной народности... Несмотря на традиционность, на недостаток истинного исторического колорита, на грубый национализм и на картонную психологию, это в своем роде очень хорошее чтение... Романы Загоскина, написанные позднее в том же официально-патриотическом духе, никогда не достигали популярности первого» [16, с. 46-47]. Другой иммигрант, уже советского периода истории, не соглашается с ним: «У Загоскина не квасной патриотизм, он сам воевал, был ранен, лицезрел ужасы войны» [15, с. 100].

Природу такой оценки патриотизма литературоведа Д.П. Мирского можно понять более глубоко, если учесть, что он был воспитан в аристократической просвещенной русской либеральной англофильской среде. Его отец, князь П.Д. Святополк-Мирский (1857–1914), был генералом, губернатором (1895–1897), главой Отдельного корпуса жандармов (1900–1904), министром внутренних дел (1904–1905); ушел в отставку с поста министра, не сумев предотвратить события, известные как «Кровавое воскресенье» – 9 января 1905 г. [17, с. 151-152, 661]. Сам же Дмитрий Петрович Мирский (1890–1939), литературовед, основатель боратыноведения [18, с. 34], покинул Россию после поражения добровольческой армии А.И. Деникина, куда был мобилизован в должности

начальника штаба. Свой учебник «История русской литературы», который до сих пор считается лучшим, он написал на английском языке в Лондоне для Королевского колледжа, где преподавал с 1921 по 1932 г.⁴ [19, с. 296].

Включение в репертуар партитур и отдельных номеров оперной классики не может не способствовать патриотическому воспитанию в классе инструментальной и вокальной подготовки. Среди таковых назовем песню Неизвестного «В старину жилали деда», которую пел в тамбовском дворянском собрании Ф.И. Шаляпин, трижды побывавший в Тамбове [20]. Известно, что именно в роли Неизвестного выступил легендарный русский бас в первом своем бенефисном спектакле [21, с. 4]. Патриотическое начало таланта Ф.И. Шаляпина отмечают его современники и исследователи. По выражению композитора и музыкального критика В.Г. Каратыгина: «Шаляпин <...> – органическое порождение русского климата, русской природы, вольных просторов русских степей, свежего воздуха русских лесов, всей шири и глубины русского характера и русского национального гения» [21, с. 5]. И. Андроников: «Гений русский, художник глубоко национальный, Шаляпин обладает чертой, возвышающей людей искусства именно русского, оставаясь русским, он умеет тончайшим образом постигать дух и характер других народов» [20].

Развивающую мысль инструменталиста может активизировать включение в репертуар партитур и других номеров из «Аскольдовой могилы». Известно, что А.Н. Верстовский был родоначальником жанра отечественной музыкальной баллады, какой является песня Торопа «Близко города Славянска», а также песен «Уж как веет ветерок», «Заходили чарочки по столу», хор девушек «Ах, подруженьки, как грустно».

В плане краеведческого подхода к организации воспитательного процесса в инструментальном классе интересен первый опыт сотрудничества родоначальников жанра рус-

ской оперы и русского исторического романа, результатом которого стала волшебная опера А.Н. Верстовского «Пан Твардовский» по циклу готических повестей М.Н. Загоскина «Вечер на Хопре» (1834) [22, с. 510], написанному в имении Загоскиных Рамзай Мокшанского уезда Пензенской губернии, расположенному у самой границы Моршанского и Кирсановского уездов Тамбовской губернии [23, с. 124-125]. После женитьбы на незаконнорожденной дочери Д.А. Новосельцева – Анне Дмитриевне Васильцовской, М.Н. Загоскин жил в ее имении в селе Абакумово Пронского уезда Рязанской губернии⁵, что соседствует с усадьбой Селиверстовых-Верстовских «Растов сад», расположенной близ села Мезинец Козловского уезда (ныне Староюрьевский район) [24, с. 61]. Актуальная для Тамбовщины тема польских переселенцев в опере «Пан Твардовский» представлена пластом народных мифологических представлений, бытованием сказаний, преданий. Эти мифопоэтические пласты и питают творческое отношение к жизни, возвышенное отношение к малой родине, что и читается в произведениях М.Н. Загоскина и А.Н. Верстовского. Наиболее известным сочинением, доступным для включения в репертуар концертмейстерской и вокальной подготовки, является романс Юлии «Я иду против неверных»⁶. Помимо сказанного, творчество А.Н. Верстовского открывает путь к освоению музыкальной речи бытового и народного танца, широко представленного в наследии композитора: мазурки, вальсы, полонезы⁷.

Преимущество патриотической темы в творчестве музыкантов, образующих кластер тамбовского краеведения, могла бы составить предмет цикла научных исследований. Например, продолжая тему патриотизма в творчестве Ф.И. Шаляпина, нельзя не сказать о С.В. Рахманинове. На его личном примере можно убедиться, как важны для творчества впечатления детства и юности, формирующие патриотический отклик на все происхо-

⁵ Пронск // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. СПб., 1898. Т. 25.

⁶ *Верстовский А.Н.* Романс из оперы «Пан Твардовский» «Я иду против неверных» для голоса с ф-но / слова соч. М.Н. Загоскина, муз. А.Н. Верстовского. М.: Гравировка и печать у Венцеля, 1828. 3 с.

⁷ *Верстовский А.Н.* Фортепианные пьесы. М.: Сов. композитор, 1950. 23 с.

⁴ Д.П. Мирский разделял взгляды евразийцев, приветствовал новое героическое начало в творчестве М. Цветаевой, Б. Пастернака, В. Маяковского. В 1932 г. по совету М. Горького вернулся в СССР, где был осужден как заподозренный в шпионаже и умер в 1939 г. в магаданском исправительно-трудовом лагере. См.: [19, с. 296].

дящее. Именно эти впечатления питают яркие музыкальные образы ранних произведений композитора: первый концерт для фортепиано и цикл «Пьесы-фантазии», посвященный Антону Аренскому. В 19 лет юному музыканту удалось так точно передать духовность русского мира рубежа XIX–XX веков, так полно представить выразительные возможности фортепиано, что вот уже несколько поколений пианистов выросло, вдохновляясь желанием непременно сыграть это самому, прочувствовать метафизику русской души под собственными пальцами. Закономерно, что С.В. Рахманинова называли «самым русским композитором», творчество которого является воплощенной национальной памятью России [25].

С.В. Рахманинов редко использовал программность как средство усиления художественного образа, само звучание его произведений живописно и самодостаточно, чтобы пробудить поток сознания, обращенный к переживанию действительности. Достаточно вспомнить серию исторических картинок, посвященных 100-летию Отечественной войны 1812 г., которую С.В. Рахманинов купил в Москве на Кузнецком мосту в 1912 г., и которая ныне находится на втором этаже в музее-усадьбе «Ивановка». Введение патриотической темы в экспозицию музея-усадьбы С.В. Рахманинова «Ивановка» обогащает восприятие мемориального пространства и способствует воспитательной задаче музея. Закономерно, что в год 75-летия Победы директору музея, А.И. Ермакову, Указом Президента РФ от 18 июня 2020 г. № 361 вручена Государственная премия в области литературы и искусства⁸.

Высокий патриотизм воспитывают произведения, в которых запечатлены образы Ивановки, где на протяжении двадцати лет композитор плодотворно занимался творчеством: это и покаянная мольба о спасении души в литургии «Иоанна Златоуста», вокально-симфонической поэме «Колокола»; это и углубленная драматичная лирика, философское выражение смысла в Третьем фортепианном концерте c-moll, это и поиск ответа на вопрос о смысле бытия, заданный

программой гетевского «Фауста» в первой фортепианной сонате d-moll, это и столкновение человеческой судьбы с фатумом в операх «Франческа да Ремини», «Скупой Рыцарь», «Монна Ванна»; это и изысканное переживание состояний природы и человеческих чувств в романах «Маргаритки», «Ветер перелетный», «Проходит все» и др.

Патриотичность мировосприятия – свидетельство высоких духовных качеств личности, что подтверждают многочисленные воспоминания о композиторе, например, А. Гольденвейзера, А.Ф. Гедике, которые свидетельствовали, что любовь к Отечеству жила нераздельно с заботой о конкретных людях, нуждающихся в помощи. В суровые годы революционных потрясений и гражданской войны С.В. Рахманинов заботился о К.С. Станиславском, К.Д. Бальмонте, И.А. Бунине, М.В. Добужинском, А.И. Зилоти и мн. др. [26, с. 51, 74-79].

С.В. Рахманинов глубоко переживал страдания народа в годы Великой Отечественной войны, неоднократно пересылал через Красный Крест посылки с продуктами в Москву, перечислял крупные суммы в пользу Красной армии. В одном из таких посланий говорилось: «От одного из русских посильная помощь русскому народу в его борьбе с врагом. Хочу верить, верю в полную победу» [27].

Включение произведений С.В. Рахманинова в программу профессиональной подготовки пианиста позволяет не только вывести на должный уровень пианизм как таковой, но воспитать мыслящего музыканта, не механически воспроизводящего чужую речь, но владеющего языком музыкального искусства, воспитать высокую духовность, опознаваемую как русская духовность, воспитать патриотизм как неотъемлемое морально-этическое качество. С.В. Рахманинов говорил о себе: «Я – русский композитор, и моя родина наложила отпечаток на мой характер и мои взгляды. Моя музыка – это плод моего характера, и потому это русская музыка. Я никогда не старался намеренно писать именно русскую музыку или музыку еще какого-либо другого рода» [28, с. 111].

Затронув тему Великой Отечественной войны, нельзя не вспомнить о двух самых знаменитых произведениях репертуара военных оркестров. Марш «Прощание славянки»

⁸ Президент Владимир Путин вручил Госпремию директору Музея-усадьбы «Ивановка». URL: <https://www.vestitambov.ru/new/prezident-vladimir-putin-vruchil-gospremiju> (дата обращения: 24.06.2020).

В.И. Агапкина (1884–1964), написанный в Тамбове в 1912 г., звучавший на Красной площади в 1941 г. накануне битвы за Москву [29, с. 89]. Вальс «На сопках Маньчжурии», написанный И.А. Шатовым (1885–1952) в 1905 г. и ставший самым известным произведением композитора, возглавлявшего с 1935 г. оркестр Тамбовского кавалерийского училища, участника Великой Отечественной войны, организатора музыкального воспитания курсантов Тамбовского суворовского училища [30, с. 86-87]. Названные легендарные произведения – не единственная возможность включить творчество В.И. Агапкина и И.А. Шатрова в процесс патриотического воспитания. Глубокую связь с народной культурой имеют, например, духовные сочинения В.И. Агапкина, а также бытовые танцы: вальс «Сиротка», «Краковяк», «Па д’эспань», «Падекатр» и пр.

Незаменимым средством патриотического воспитания является обращение к творчеству композиторов-современников, живущих в доступной для непосредственного общения культурной среде города. Подтверждением сказанного является опыт сотрудничества с заслуженным работником культуры Российской Федерации, кавалером Почетного знака «За заслуги перед городом Тамбовом», преподавателем ТГМПИ им. С.В. Рахманинова – Ольгой Ивановной Егоровой. Включение в репертуар инструментальной подготовки хоровых партитур и аккомпанементов песенных циклов О.И. Егоровой дает богатые возможности интеллектуализации процесса патриотического воспитания профессиональных музыкантов. Особое место в творчестве О.И. Егоровой занимает тема подвига, народной памяти о Великой Отечественной войне, которой посвящено несколько вокальных циклов. Циклы на стихи В. Бокова «Разговор с Россией» и А. Аркадьева «Вечный огонь» раскрывают величие «несокрушимой силы человечества, защищающего свою Родину». Как справедливо отмечали первые исследователи ее творчества: «Основной стержень творчества Егоровой-Шелеховой – героико-патриотическая тематика. Стремится она и оперативно отражать в своем творчестве величайшие события в нашей стране».

Для проведения классных и факультетских мероприятий прекрасным материалом

служат фортепианные ансамбли, представляющие собой авторские транскрипции на темы популярных песен времен Великой Отечественной войны: 1) «В лесу прифронтовом» для 8-ми рук (2 рояля); 2) «Хотят ли русские войны» для 6-ти рук (2 рояля); для четырех рук: 3) «Казаки в Берлине»; 4) «Прощайте, скалистые горы»; 5) «Священная война»; 6) «Случайный вальс»; 7) «Темная ночь»; 8) концертные обработки для солиста: «Огонек»; 9) «В землянке».

Вокальные сочинения Ольги Егоровой – это искреннее песенное приношение родному краю. Среди патриотических песен наибольшей популярностью пользуются: «Салют Победы», «Березы», «Фронтная сестра» на слова Лазарева, «Старый солдатский вальс» на слова В. Дорожкиной, «Марш Бессмертного полка» – слова А. Деришева (Минск), «Благодарим, солдаты, вас» – слова М. Вадимова, «Защитники» – слова Н. Меркушевой. Многие песни О.И. Егоровой обращены к наиболее узнаваемым культурным символам Тамбовщины: «Три пчелы», «Тамбовская картошка», «Тамбовская гармошка», «Остров Эльдорадо», «Мост влюбленных», «Цна-голубушка».

Патриотическая тема составляет основу песенных циклов О.И. Егоровой: 1) «Ты – в сердце России», посвященный 70-летию образования Тамбовской области; 2) «Тамбов и Россия – родина моя»; 3) «Моя Россия» – альбом патриотических песен, посвященный 65-летию Победы и светлой памяти родителей, Ивана и Марии Шелеховых; 4) «Всем по горсточке счастья»; 5) «Мой край Тамбовский зову я домом», посвященный 370-летию города Тамбова; 6) «Разноцветный мир» – сборник детской песни; 7) «Вечный огонь»; 8) «Моей Тамбовщины дорожке нет»; 9) Цикл песен на стихи Гарсиа Лорки; 10) «Мой Тамбов», посвященный 350-летию Тамбова; 11) «Всем по горсточке счастья»; 12) «Наш Тамбов»; 13) «С малой родиной я говорю».

Тема войны в творчестве О.И. Егоровой не случайна: она унаследована от родителей, непосредственных участников победоносного сопротивления русского народа фашистским захватчикам. Отец и мать Ольги Ивановны, учителя по профессии и призванию, внесли свой вклад в Великую Победу: отец ушел на фронт добровольцем, отличился при форсировании Днепра; мать помогала парти-

знам. После войны семья переехала в Тамбов, где отец Ольги Ивановны, ставший кадровым военным, преподавал в Тамбовском суворовском училище. Любовь к хоровой музыке началась с посещения самодеятельного хора жен офицеров, то есть поколения, которое знало о войне не понаслышке. Забота о патриотическом воспитании в педагогической практике Ольги Ивановны стала естественным продолжением семейной традиции. Песни о войне, ратном подвиге, мужестве, о любви к малой и великой Родине композитор пишет на протяжении всего творческого пути. Прежде всего, это заметно в сотрудничестве с детским хором Тамбовского дворца творчества и, конечно, с хором ветеранов им. Р.Я. Малиновского, уже почти 30 лет являясь хормейстером и концертмейстером. Написанная ею песня-баллада «Маршал Победы», а также «Березы» стали визитной карточкой старейшего хорового коллектива.

Произведения Ольги Ивановны украшают репертуар многих прославленных коллективов, как то: Камерный хор им. С.В. Рахманинова, Детский хор «Начало», Детский хоровой коллектив 1-й музыкальной школы им. С.М. Старикова. Охотно поют песни О.И. Егоровой и в коллективе русской песни

«Тальяночка» ДК «Знамя труда», в ансамбле семьи Кривцовых «Сударушка» и др. Патриотические песни О.И. Егоровой украшают юбилейные торжества и праздники в Тамбове и области; они звучат на престижных конкурсах и фестивалях. Композиторский дар открыл счастливую судьбу для стихов тамбовских поэтов: М. Румянцевой, В. Дорожкиной, Т. Курбатовой, И. Кучина, С. Милосердова, А. Белкина, Н. Новикова, А. Мильрада, О. Григорова, Л. Алейниковой, Л. Майской и самой Ольги Ивановны Егоровой.

Патриотическое воспитание для О.И. Егоровой является сознательным выбором основной цели профессиональной деятельности, что не раз подтверждали в СМИ: «Я думаю, что, прежде всего, мы должны работать с подрастающим поколением. Вложить в юные головы заповеди Христовы: делать людям добро, не обижать животных, любить природу и т. д. Все это я делаю с помощью песен, <...> стараюсь, чтобы песня имела воспитательное значение... Мой девиз: «Всегда нужно жить и работать так, чтобы от тебя была польза всем окружающим»⁹.

⁹ Из интервью с О.И. Егоровой. Аудиозапись. 09.05.2020.

Список литературы

1. Славин Б.Ф. О деятельной природе патриотизма (размышления на актуальную тему) // Альтернативы. 2018. № 1. С. 20-24.
2. Абрамов А.В. Современный российский патриотизм: каков он? // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. № 4. С. 20. DOI 10.18384/2224-0209-2013-4-508.
3. Миронов А.В. Идея патриотизма в греческой философии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия, психология, педагогика. 2016. Т. 16. № 3. С. 276-280. DOI 10.18500/1819-7671-2016-16-3-276-280
4. Вилков А.А., Колесников К.Ю. Особенности предметного пространства политологического анализа патриотизма // Вестник Московского государственного областного университета. 2015. № 1. DOI 10.18384/2224-0209-2015-1-629.
5. Жуковский В.А. Письма М.Н. Загоскину от 12 января 1830 года // Жуковский В.А. Эстетика и критика. М.: Искусство, 1985. С. 371-373.
6. Ефимов Н. Патриоты и негодяи // Молодая гвардия. 2010. № 4. С. 157-164.
7. Магнитов С. Патриотизм как идеология // Литературная Россия. 2016. 17 февр.
8. Чельцов М.В. Генезис понятия «патриотизм» в социальной и педагогической сферах до конца XIX века // Наука и социум: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ред. Е.Л. Сорокина. Новосибирск, 2017. С. 178-186.
9. Одесский М.П., Фельдман Д.М. Идеологема «патриот» в русской, советской и постсоветской культуре // Общественные науки и современность. 2008. № 1. С. 109-123.
10. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. / под ред. С.А. Венгерова. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1953–1959. Т. 13. Ч. 6. 397 с.
11. Ушинский К.Д. О народности в общественном образовании // Ушинский К.Д. Избранные пед. соч.: в 2 т. М., 1954. Т. 2. С. 69-166.

12. Песков А.М. Загоскин Михаил Николаевич // Русские писатели 1800–1917. Биографический словарь / глав. ред. П.А. Николаев. М.: БРЭ, 1991. Т. 2. С. 304-308.
13. Серебрякова Ю.В. Из бумаг святителя Филарета (Дроздова) периода работы первого секретного комитета по делам о расколе (1820–1823) // Филаретовский альманах. 2011. № 7. С. 50-74.
14. Доброхотов Б.В. А.Н. Верстовский. Жизнь, театральная деятельность, оперное творчество. Москва; Ленинград: Гос. муз. изд-во, 1949. 125 с.
15. Вертлиб Е. Русское – от Загоскина до Шукшина (опыт непредвзятого размышления). СПб.: Библиотека журнала «Звезда», 1992. 414 с.
16. Мирский Д.П. История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / пер. с англ. Р. Зерновой. 2-е изд. Новосибирск: Изд-во «Свинья и сыновья», 2006. 872 с.
17. Шилов Д.Н. Государственные деятели Российской империи. Главы высших центральных учреждений (1802–1914). СПб.: Дмитрий Буланин, 2002. 936 с.
18. Мирский Д.П. Боратынский // Боратынский Е.А. Полное собрание сочинений: в 2 т. Л.: Сов. писатель, 1936. Т. 1. С. 5-34.
19. Цветков А. Красный князь // Цветков А. Атлантический дневник: художественная литература. М.: Нов. изд-во, 2007. С. 260-268.
20. Белкин А.М. Россия в творчестве Ф. Шаляпина и С. Рахманинова // Ф.И. Шаляпин и С.В. Рахманинов – вершины музыкального творчества XX века (к 130-летию со дня рождения музыкантов): материалы конф. Тамбов, 2003.
21. Дмитриевская Е. Предисловие // Арии, романсы и песни из репертуара Ф.И. Шаляпина для баса в сопровождении фортепиано / под ред. М. Городецкой. М.: Музыка, 1990. С. 3-4.
22. Загоскин М.Н. Вечер на Хопре. М.: Современник, 1989. 510 с.
23. Тюстин А.В. Загоскин Михаил Николаевич // Тюстин А.В., Шишкин И.С. Пензенская персоналия. Славу Пензы умножившие. Пенза: Айсберг, 2012. Т. 1. С. 124-125.
24. Корнеев В. Тайна старинного парка. Тамбов: Ред.-изд. отдел, 1994. 197 с.
25. Бекетова Н.В. Творчество Рахманинова в свете традиции русской историософии // Южно-Российский музыкальный альманах. 2019. № 1 (34). С. 25-31. DOI <https://doi.org/10.24411/2076-4766-2019-11004>
26. Воспоминания о Рахманинове / сост. З. Апетян. Т. 1-2. М.: Музыка, 1988. 525 с.
27. Халфин Д. Сергей Рахманинов: Золото в Сердце. URL: <https://pravoslavie.ru/127821.html> (дата обращения: 07.02.2020).
28. Рахманинов С.В. Воспоминания, записанные Оскаром фон Риземаном. М.: АСТ, 2016. 320 с.
29. Черток М.Д. Русский военный марш. К 100-летию марша «Прощание славянки». М.: Канон, 2012. 280 с.
30. Чумов Л.Е. Шатров Илья Алексеевич // Чумов Л.Е. Очерки о трубе и трубачах в России. М.: Моск. консерватория, 2004. С. 75-77.

References

1. Slavin B.F. O deyatel'noy prirode patriotizma (razmyshleniya na aktual'nyu temu) [On the active nature of patriotism (reflections on a relevant topic)]. *Al'ternativy* [Alternatives], 2018, no. 1, pp. 20-24. (In Russian).
2. Abramov A.V. Sovremennyy rossiyskiy patriotizm: kakov on? [Modern Russian patriotism: what is it?]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of the Moscow Region State University*, 2013, no. 4, p. 20. DOI 10.18384/2224-0209-2013-4-508 (In Russian).
3. Mironov A.V. Ideya patriotizma v grecheskoy filosofii [The idea of patriotism in Greek philosophy]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya: filosofiya, psikhologiya, pedagogika – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, no. 3, pp. 276-280. DOI 10.18500/1819-7671-2016-16-3-276-280 (In Russian).
4. Vilkov A.A., Kolesnikov K.Y. Osobennosti predmetnogo prostranstva politologicheskogo analiza patriotizma [Subject field peculiarities of political analysis of patriotism]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (Elektronnyy zhurnal) – Bulletin of the Moscow Region State University (Electronic Journal)*, 2015, no. 1. DOI 10.18384/2224-0209-2015-1-629. (In Russian).
5. Zhukovskiy V.A. Pis'ma M.N. Zagoskinu ot 12 yanvarya 1830 goda [Letters from M.N. Zagoskin of January 12, 1830]. In: Zhukovskiy V.A. *Estetika i kritika* [Aesthetics and Criticism]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1985, pp. 371-373. (In Russian).
6. Efimov N. Patrioty i negodyai [Patriots and villains]. *Molodaya gvardiya* [Young Guard], 2010, no. 4, pp. 157-164. (In Russian).

7. Magnitov S. Patriotizm kak ideologiya [Patriotism as an ideology]. *Literaturnaya Rossiya* [Literary Russia], 2016, 17 February. (In Russian).
8. Cheltsov M.V. Genezis ponyatiya «patriotizm» v sotsial'noy i pedagogicheskoy sferakh do kontsa XIX veka [The genesis of the concept of "patriotism" in the social and pedagogical spheres until the late 19th century]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Nauka i sotsium»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International participation "Science and Society"]. Novosibirsk, 2017, pp. 178-186. (In Russian).
9. Odesskiy M.P., Feldman D.M. Ideologema «patriot» v russkoy, sovetской i postsovetской kul'ture [Ideologema "patriot" in Russian, Soviet and Post-Soviet culture]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity], 2008, no. 1, pp. 109-123. (In Russian).
10. Belinskiy V.G. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 13 t.* [Full Composition of Essays: in 13 vols.] Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1953–1959, vol. 13, pt. 6, 397 p. (In Russian).
11. Ushinskiy K.D. O narodnosti v obshchestvennom obrazovanii [On nationality in public education]. Ushinskiy K.D. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t.* [Ushinskiy K.D. Selected Pedagogical Essays: in 2 vols.]. Moscow, 1954, vol. 1, pp. 69-166. (In Russian).
12. Peskov A.M. Zagoskin Mikhail Nikolayevich [Zagoskin Mikhail Nikolaevich]. In: Nikolayev P.A. (ed.-in-chief). *Russkiye pisateli 1800–1917. Biograficheskoye slovar'* [Russian Writers 1800–1917. Biographical Dictionary]. Moscow, Great Russian Encyclopedia Publ., 1991, vol. 2, pp. 304-308. (In Russian).
13. Serebryakova Y.V. Iz bumag svyatitelya Filareta (Drozdova) perioda raboty pervogo sekret'nogo komiteta po delam o raskole (1820–1823) [From the papers of St. Philaret (Drozdov) during the work of the first secret committee for schism (1820–1823)]. *Filaretovskiy al'manakh* [Philaret Almanac], 2011, no. 7, pp. 50-74. (In Russian).
14. Dobrokhotoy B.V. *A.N. Verstovskiy. Zhizn', teatral'naya deyatel'nost', opernoye tvorchestvo* [A.N. Verstovsky. Life, Theatrical Activities, Operatic Creativity]. Moscow, Leningrad, State Musical Publ., 1949, 125 p. (In Russian).
15. Vertlib E. *Russkoye – ot Zagoskina do Shukshina (opyt nepredvzyatogo razmyshleniya)* [Russian – from Zagoskin to Shukshin (an Experience of Unbiased Thinking)]. St. Petersburg, Library of Journal "Zvezda" Publ., 1992, 414 p. (In Russian).
16. Mirskiy D.P. *Istoriya russkoy literatury s drevneyshikh vremen po 1925 god* [History of Russian Literature from Ancient Times to 1925]. Novosibirsk, "Svinin and Sons" Publ., 2006, 872 p. (In Russian).
17. Shilov D.N. *Gosudarstvennyye deyateli Rossiyskoy imperii* [Statesmen of the Russian Empire. Heads of Higher Central Institutions (1802–1914)]. St. Petersburg, 2002. (In Russian).
18. Mirskiy D.P. Boratynskiy [Boratynsky]. In: Boratynskiy E.A. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 2 t.* [Full Composition of Essays: in 2 vols.]. Leningrad, Sovetskiy pisatel' Publ., 1936, vol. 1, pp. 5-34. (In Russian).
19. Tsvetkov A. Krasnyy knyaz' [The Red Prince]. In: Tsvetkov A. *Atlanticheskoye dnevniki: khudozhestvennaya literatura* [Atlantic Diary: Fiction]. Moscow, Novoe Publ., 2007, pp. 260-268. (In Russian).
20. Belkin A.M. Rossiya v tvorchestve F. Shalyapina i S. Rakhmaninova [Russia in the works of F. Chaliapin and S.V. Rachmaninov]. *Materialy konferentsii «F.I. Shalyapin i S.V. Rakhmaninov – vershiny muzykal'nogo tvorchestva XX veka (k 130-letiyu so dnya rozhdeniya muzykantov)»* [Proceedings of the Conference "F.I. Chaliapin and S.V. Rachmaninov – the Heights of Musical Creativity of the 20th Century (to the 130th Anniversary of the Birth of Musicians)"]. Tambov, 2003. (In Russian).
21. Dmitriyevskaya E. Predisloviye [Foreword]. In: Gorodetskaya M. (ed.). *Arii, romansy i pesni iz repertuara F.I. Shalyapina dlya basa v soprovozhdenii fortepiano* [Arias, Romances and Songs from the Repertoire of F.I. Chaliapin for Bass and Piano]. Moscow, Muzyka Publ., 1990, pp. 3-4. (In Russian).
22. Zagoskin M. *Veche na Khopre* [Evening on Khopr]. Moscow, Sovremennik Publ., 1989, 510 p. (In Russian).
23. Tyustin A.V. Zagoskin Mikhail Nikolayevich [Zagoskin Mikhail Nikolaevich]. In: Tyustin A.V., Shishkin I.S. *Penzenskaya personaliya. Slavu Penzy umnozhevshiy* [Penza Personalities. Who Multiplied the Glory of Penza]. Penza, Aysberg Publ., 2012, vol. 1, pp. 124-125. (In Russian).
24. Korneyev V. *Tayna starinnogo parka* [The Secret of the Old Park]. Tambov, Publishing Department, 1994, 197 p. (In Russian).
25. Beketova N.V. Tvorchestvo Rakhmaninova v svete traditsii russkoy istoriosofii [Rachmaninov's oeuvre in the light of the tradition of Russian historiosophy]. *Yuzhno-Rossiyskiy muzykal'nyy al'manakh – South-Russian Musical Anthology*, 2019, no. 1 (34), pp. 25-31. DOI <https://doi.org/10.24411/2076-4766-2019-11004> (In Russian).
26. Apetyan Z. (compiler). *Vospominaniya o Rakhmaninove. T. 1-2* [Memories of Rachmaninov. Vol. 1-2]. Moscow, Muzyka Publ., 1988, 525 p. (In Russian).
27. Khalfin D. *Sergey Rakhmaninov: Zoloto v Serdtse* [Sergei Rachmaninov: Gold in the Heart]. (In Russian). Available at: <https://pravoslavie.ru/127821.html> (accessed 07.02.2020).

28. Rakhmaninov S.V. *Vospominaniya, zapisannyye Oskarom fon Rizemanom* [Memories Recorded by Oscar von Riesenmann]. Moscow, AST Publ., 2016, 320 p. (In Russian).
29. Chertok M.D. *Russkiy voyennyy marsh. K 100-letiyu marsha «Proshchaniye slavyanki»* [Russian Military March. To the 100th Anniversary of the "Farewell of Slavianska" March]. Moscow, Kanon Publ., 2012, 280 p. (In Russian).
30. Chumov L.E. Shatrov Il'ya Alekseyevich [Shatrov Ilya Alekseevich]. In: Chumov L.E. *Ocherki o trube i trubachakh v Rossii* [Essays on the Trumpet and Trumpeters in Russia]. Moscow, Moscow Conservatory Publ., 2004, pp. 75-77. (In Russian).

Информация об авторе

Долгушина Марионелла Юрьевна, кандидат философских наук, доцент, доцент объединенной кафедры камерного ансамбля, концертмейстерской подготовки и общего фортепиано. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anna.dolguchina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>

Поступила в редакцию 06.07.2020 г.
 Поступила после рецензирования 03.08.2020 г.
 Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Marionella Y. Dolgushina, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of Joint Chamber Ensemble, Concertmaster Training and Compulsory Piano Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation. E-mail: anna.dolguchina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>

Received 6 July 2020
 Reviewed 3 August 2020
 Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-104-109
УДК 376+78.085.2

Научно-педагогические подходы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями средствами бального танца

Светлана Викторовна ШАНКИНА, Евгения Юрьевна ШУШПАНОВА,
Илья Иванович ПУТРАШИК

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-118X>, e-mail: lux2016@yandex.ru

Scientific and pedagogical approaches to teaching and upbringing children with disabilities by means of ballroom dance

Svetlana V. SHANKINA, Evgeniya Y. SHUSHPANOVA,
Ilya I. PUTRASHIK

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-118X>, e-mail: lux2016@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена особая область дидактики – обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями средствами бального танца. Определена специфика развития детей с ограниченными возможностями с позиций педагогических подходов, таких как аксиологический, культурологический, социальный, индивидуальный, деятельностный, системный, личностно-деятельностный, инновационный. Они являются теоретической основой и определяют стратегию решения актуальных проблем в системе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями средствами бального танца. Также определены задачи, которые решают проблемы развития детей с ограниченными возможностями средствами бального танца. Интерес в исследовании также вызывают методические материалы из разработанной адаптированной образовательной программы «Основы бального танца для детей с ограниченными возможностями» в коллективе бального танца «Калейдоскоп», в центре психолого-педагогического сопровождения и коррекции «Гармония» Тамбовского областного государственного бюджетного общеобразовательного учреждения г. Рассказово Тамбовской области.

Ключевые слова: методика обучения и воспитания; педагогические подходы; дети с ограниченными возможностями; средства бального танца

Для цитирования: Шанкина С.В., Шушпанова Е.Ю., Путрашик И.И. Научно-педагогические подходы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями средствами бального танца // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 104-109. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-104-109

Abstract. We consider a special area of didactics – teaching and upbringing of children with disabilities by means of ballroom dance. We define the development specifics of children with disabilities from the positions of pedagogical approaches such as axiological, cultural, social, individual, activity, system, personal-activity, innovative. They are the theoretical basis and determine the strategy for solving current problems in the system of teaching and upbringing of children with disabilities by means of ballroom dance. We also identify tasks that solve the problems of the development of children with disabilities by means of ballroom dance. The study arouses interest in methodic materials from the developed adapted educational program “Basics of ballroom dance

for children with disabilities” in the ballroom dance team “Kaleidoscope”, in Psychological and Pedagogical Support and Correction Center “Harmony” Tambov Regional State Budgetary Educational Institution of the city of Rasskazovo, Tambov Region.

Keywords: methods of teaching and upbringing; pedagogical approaches; children with disabilities; means of ballroom dance

For citation: Shankina S.V., Shushpanova E.Y., Putrashik I.I. Nauchno-pedagogicheskiye podkhody obucheniya i vospitaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami sredstvami bal'nogo tantsa [Scientific and pedagogical approaches to teaching and upbringing children with disabilities by means of ballroom dance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 104-109. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-104-109 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Любые образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями (далее – ОВ) являются механизмом развития всесторонней личности. Для того чтобы этот механизм качественно работал, необходимо спроектировать педагогический процесс с помощью научно-педагогических подходов обучения и воспитания детей с ОВ.

Подход – совокупность принципов, форм, методов, приемов, способов влияния на обучение и воспитание детей определенными средствами.

Научно-педагогические подходы, как теоретическая основа, определяют стратегию решения актуальных проблем в системе обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца. Необходимо с помощью научно-педагогических подходов (кибернетического, акмеологического, культурологического, индивидуального, деятельного, системного, личностно-деятельного, инновационного) решить определенные задачи развития детей с ОВ средствами бального танца.

Педагог-хореограф на занятиях должен осуществлять коррекцию недостатков физического и психического развития детей с ОВ средствами бального танца, используя разнообразие научно-педагогических подходов.

Основная роль в обучении и воспитании детей с ОВ средствами бального танца принадлежит *кибернетическому подходу*.

Кибернетика – искусство управления [1]. Чтобы эффективно управлять процессом обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца, необходимо знать общие особенности, применяемые в педагогическом процессе целенаправленного воздействия педагога-хореографа средствами бального танца на уровень развития детей с ОВ. Необходимо осуществить координацию управленческой и образовательной деятельности,

направленную на эффективное развитие детей с ОВ средствами бального танца [2].

В современных условиях развивающихся технологий нельзя обойти положения *акмеологического подхода*.

Акмеологический подход позволяет рассмотреть обучение и воспитание детей с ОВ средствами бального танца как эффективное условие достижения высшей степени результата всестороннего развития личности.

Данный подход в педагогике определяет пути развития и реализации детей с ОВ средствами бального танца, как субъекта жизнедеятельности личности и ее самореализации. Для этого необходимо обеспечить благоприятные условия всестороннего развития детей с ОВ средствами бального танца [3].

Акмеологический подход формирует самосознание ребенка с ОВ как творческую личность благодаря сложившейся системе обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца. Физическое развитие детей с ОВ средствами бального танца должно быть неотделимо от интеллектуального, приводящего к всестороннему развитию личности [4].

Культурологический подход средствами бального танца позволяет рассмотреть данный педагогический процесс обучения и воспитания детей с ОВ как культурный, основанный на усвоении ребенком с ОВ ценностей хореографической культуры. Данный подход в обучении и воспитании ребенка с ОВ средствами бального танца обозначает единство получений знаний, умений и навыков с формированием эстетической культуры личности. При этом культурологический подход в целях гармонизации взаимодействия ребенка в хореографическом коллективе, семье и обществе является познанием интернациональной хореографической культуры.

Индивидуальный подход к обучению и воспитанию ребенка с ОВ средствами бального танца. Педагогический процесс обучения и воспитания детей с ОВ является комплексным. Необходимо определить содержание педагогического процесса, методы, приемы и средства обучения и воспитания в соответствии с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей детей с ОВ. Данный подход определяет для определенного ребенка с ОВ свой вариативный маршрут обучения и воспитания средствами бального танца. Индивидуальный подход полагает, что педагогический процесс осуществляется для детей с ОВ средствами бального танца с учетом отклонений, способностей, темперамента, интересов и мн. др., в значительной степени влияющих на реакцию ребенка в различных ситуациях.

Для педагога-хореографа важно помнить, что у детей с ОВ необходимо развить интерес к занятиям, здоровому и активному образу жизни.

Деятельностный подход необходим для моделирования педагогического процесса обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца. Необходимо разработать концепцию формирования педагогического процесса обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца на перспективу. Большое значение в исследовании проблемы развития детей с ОВ средствами бального танца уделяется постановкам главной цели и подцелям, которые помогают решать последовательно определенный круг задач, связанных с специфическими проблемами у детей с ОВ [5]:

- отклонения в состоянии здоровья;
- влияние физической нагрузки на формирование эстетического развития ребенка с ОВ средствами бального танца;
- в области межличностного взаимодействия детей с ОВ средствами бального танца;
- психологического климата в коллективе;
- развития новых форм обучения и воспитания средствами бального танца.

Деятельный подход к обучению и воспитанию детей с ОВ средствами бального танца дает возможность всестороннего развития личности.

Системный подход к обучению и воспитанию детей с ОВ средствами бального

танца позволяет педагогу-хореографу разрабатывать и проектировать целостную педагогическую систему в области бального танца. При этом педагог-хореограф ориентируется на всестороннее развитие ребенка с ОВ средствами бального танца, учитывая его возрастные, физиологические и психологические особенности. Педагогический процесс развития детей с ОВ средствами бального танца включает в себя преемственность в различных ее формах (традиционное, развивающее, инновационное и т. д.). Системный подход обеспечивает преемственность в целях, задачах, содержании, принципах, методах обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца.

Педагогический процесс обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца основывается на:

- индивидуальном подходе к каждому ребенку с ОВ средствами бального танца;
- непрерывной мотивации к занятиям бальными танцами;
- ратификации за небольшие успехи для создания и закрепления целеустремленности у ребенка с ОВ;
- постановке интересных цепочек целей в обучении детей с ОВ средствами бального танца;
- формировании у детей с ОВ необходимых знаний, умений и навыков средствами бального танца для всестороннего развития личности;
- познавательной сфере детей с ОВ средствами бального танца.

Один из основных методов обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца можно назвать метод проектов [6]. Метод проектов в обучении детей с ОВ направлен на повышение интереса к бальной хореографии и формирует положительную мотивацию к освоению процесса обучения, привлечение к открытой коммуникации с коллективом, активному участию в образовании. Поэтому необходимо выполнить ряд важных задач: создать условия для качественного усвоения знаний, умений и приобретения устойчивых навыков средствами бального танца; стимулировать активность ребенка и повышать интерес детей с ОВ к познавательной деятельности средствами бального танца; обеспечить общение и сплоченность между детьми с ОВ в коллективе; привить не

только интерес к занятиям балльными танцами, но и стремление преодолеть определенные трудности, связанные с отклонениями у ребенка с ОВ. Педагогу-хореографу необходимо поддерживать связь с родителями детей с ОВ, для большего познания ребенка и своевременной корректировки принципов и методов обучения и воспитания средствами балльного танца.

В основе индивидуального подхода обучения и воспитания детей с ОВ средствами балльного танца разрабатываются индивидуальные задания, требования и формы их выполнения, в соответствии с физиологическими и психологическими возможностями ребенка с ОВ. Для этого педагогу-хореографу необходимы интегрирующие знания из других областей (анатомия, физиология, психология, педагогика и др.).

Особый акцент рекомендуется сделать на интеллектуальном развитии ребенка с ОВ средствами балльного танца. Подобное мышление поможет ему стремиться и достигать высоких результатов всестороннего развития личности. Для этого необходимо поощрение для мотивации дальнейших действий [4].

Мотив – это основание, которое приводит к определенной цели.

Мотивация бывает внешняя и внутренняя, положительная и отрицательная. Поэтому, создавая мотивацию для ребенка с ОВ, необходимо учитывать его желания, интерес, возможности и уровень мышления, постоянно вознаграждать комплиментом, похвалой, одобрением, чтобы ребенок с ОВ был более инициативным на занятиях балльными танцами.

Цели: наличие привычки у ребенка с ОВ добиваться успехов; наличие знания и понимания, что обучение ведет его к достижению желаемых и интересных и результатов для него [1].

Задачи:

1. Мотивирование ребенка с ОВ за определенное достижение того или иного характера и уровня (наградой, похвалой, лаской, одобрением, комплиментом и мн. др.).
2. Применение индивидуального подхода.
3. Определение подцелей, которые входят из главной цели.

Любой человек всегда идет к определенной цели. И в этом помогают подцели. Поиск и постановка подцелей, лично интересующих

ребенка с ОВ, – это результат развития своих отклонений средствами балльного танца.

Цель может быть главной на перспективу, только если она основана на ценностях ребенка с ОВ. В других случаях это не работает. Подрастающее поколение – это будущее нашей страны, поэтому необходимо обратить внимание на воспитательную сторону средствами балльного танца. Воспитательные возможности балльного танца безграничны. Балльный танец оказывает влияние на музыкально-ритмическое, физическое, пластическое и эстетическое развитие детей с ОВ. Систематические занятия балльным танцем формируют фигуру, способствуют устранению ряда физических недостатков, вырабатывают правильную и красивую осанку, придают внешнему облику человека собранность, элегантность. Балльный танец учит трудолюбию.

Балльный танец оказывает также большое влияние и на формирование межличностных взаимоотношений, связанных с усвоением норм и этики поведения, необходимых как на паркете, так и в жизнедеятельности [7].

Инновационный подход

«Инновация» происходит от латинского слова *innovatio* и буквально переводится как «новое, обновление, улучшение».

Инновация в образовании – это изменения традиционных форм обучения, связанных с развитием и современными потребностями общества. Новые идеи, концепции, технологии, методики бывают объективно инновационными до того момента, пока не станут использоваться всеми, а могут, наоборот, не использоваться в современном российском образовании. Поэтому педагогу-хореографу всегда нужно заниматься самообразованием и усовершенствовать технологии обучения и воспитания в области балльного танца, активно идти в ногу с информационно-технологическим прогрессом. Осуществлять инновационную педагогическую деятельность, используя современные технологии в педагогическом процессе обучения и воспитания детей с ОВ средствами балльного танца. Инновация – определенного рода преобразование, обновление, модернизация любого процесса [8].

Инновационное обучение, ориентированное на развитие детей с ОВ средствами балльного танца, готово к быстрым переменам

в современном обществе благодаря реформам российского образования [9; 10]. Такой процесс организации обучения и воспитания детей с ОВ средствами бального танца обязан решить вопросы теоретического характера в области методики обучения и воспитания детей.

На современном этапе модернизации системы российского образования огромное внимание направлено на укрепление здоровья подрастающего поколения. Важным интегрирующим компонентом обучения и воспитания детей с ОВ является развитие хореографического искусства, в частности, бального танца. Бальный танец – один из массо-

вых видов хореографического искусства и танцевального спорта.

Занятия бальными танцами являются эффективным средством для решения задач обучения и воспитания детей с ОВ, улучшения эмоционального, психологического и физического состояния ребенка с ОВ, а также помогают в борьбе со стрессом, дефицитом положительных эмоций и двигательной активности, заставляя детей с ОВ преодолевать себя для достижения поставленных целей.

Таким образом, выявленные основные научно-педагогические подходы обучения и воспитания влияют на уровень развития детей с ОВ средствами бального танца.

Список литературы

1. Волков Е.А. Проектирование процессов обучения // Советская педагогика. 1987. № 12.
2. Чванова М.С., Липский И.А. Информатизация системы непрерывной подготовки специалистов: методология, теория, практика. Москва; Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000.
3. Баянкина З.В. Познавательные игры в коллективе как средство развития творческой активности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4.
5. Козлов В.В., Гиришон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М., 2005.
6. Шанкина С.В. Теория и методология формирования системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов спортивных бальных танцев: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011.
7. Стриганова В.М. Современный бальный танец / под ред. В.М. Стриганова, В.И. Уральской. М.: Просвещение, 1978.
8. Аношкин В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социально-культурные проблемы). Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001.
9. Тюнников Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 5.
10. Эльконин Д.Б., Занков Л.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

References

1. Volkov E.A. Proektirovanie protsessov obucheniya [Designing teaching processes]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1987, no. 12. (In Russian).
2. Chvanova M.S., Lipskiy I.A. *Informatizatsiya sistemy nepreryvnoy podgotovki spetsialistov: metodologiya, teoriya, praktika* [Informatization of the System of Continuous Training of Specialists: Methodology, Theory, Practice]. Moscow, Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 2000. (In Russian).
3. Bayankina Z.V. *Poznavatel'nye igry v kollektive kak sredstvo razvitiya tvorcheskoy aktivnosti podrostkov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Cognitive Games in a Team as a Mean of Developing Creative as an Activity of Adolescents. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2006. (In Russian).
4. Mitina L.M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh [Personal and professional development of a person in the new social and economic conditions]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1997, no. 4. (In Russian).
5. Kozlov V.V., Girshon A.E., Veremeenko N.I. *Integrativnaya tantseval'no-dvigatel'naya terapiya* [Integrative Dance Movement Therapy]. Moscow, 2005. (In Russian).
6. Shankina S.V. *Teoriya i metodologiya formirovaniya sistemy nepreryvnoy professional'noy podgotovki spetsialistov sportivnykh bal'nykh tantsev: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theory and Methodology of Developing a System of Continuous Professional Training of Sports Ballroom Dancing Specialists. Dr. ped. sci. diss. Abstr.]. Tambov, Publishing House of Derzhavin Tambov State University, 2011. (In Russian).

7. Striganova V.M. *Sovremenniy balniy tanets* [Modern Ballroom Dance]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1978. (In Russian).
8. Anoshkina V.L., Rezvanov S.V. *Obrazovanie. Innovatsiya. Budushchee. (Metodologicheskie i sotsial'nokul'turnye problemy)* [Education. Innovation. Future. (Methodological and Socio-Cultural Problems)]. Rostov-on-Don, Rostov Institute for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators Publ., 2001. (In Russian).
9. Tyunnikov Y.S. Analiz innovatsionnoy deyatel'nosti obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: stsennariy, podkhod [Analysis of the innovative activity of a general education institution: scenario, approach]. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and Monitoring in Education*, 2004, no. 5. (In Russian).
10. Elkonin D.B., Zankov L.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya* [Developmental Teaching Problems]. Moscow, 1986. (In Russian).

Информация об авторах

Шанкина Светлана Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>

Шушпанова Евгения Юрьевна, методист центра бальной хореографии «Фiesta-ТГУ». Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>

Путрашник Илья Иванович, научный сотрудник кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: lux2016@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-118X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Шанкина Светлана Викторовна
E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.04.2020 г.
Поступила после рецензирования 14.05.2020 г.
Принята к публикации 26.06.2020 г.

Information about the authors

Svetlana V. Shankina, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>

Evgeniya Y. Shushpanova, Methodologist of “Fiesta-TSU” Ballroom Choreography Center. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2443-1692>

Ilya I. Putrashnik, Research Worker of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: lux2016@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9913-118X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Svetlana V. Shankina
E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

Received 16 April 2020
Reviewed 14 May 2020
Accepted for press 26 June 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119
УДК 93:34

Жандармская железнодорожная полиция: опыт осуществления массовых перевозок на территории Курской губернии (1896–1914)

Николай Николаевич ПЕТРЫКИН

ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. И.Д. Путилина»

308024, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Горького, 71

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>, e-mail: npetrykin@mvd.ru

Gendarme railway police: experience of mass transportation in the territory of the Kursk Governorate (1896–1914)

Nikolai N. PETRYKIN

Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin
71 Gorkogo St., Belgorod 308024, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>, e-mail: npetrykin@mvd.ru

Аннотация. Внесен вклад в дискуссионную оценку результатов значимой переселенческой политики, роли в ее осуществлении жандармской железнодорожной полиции и в целом роли жандармской структуры в истории Российской империи. Впервые предпринята попытка раскрыть механизм деятельности жандармской железнодорожной полиции по осуществлению переселенческой политики государства в районе формирования миграционных потоков на материалах Курской губернии с учетом сложившихся на ее территории сети железных дорог и структуры жандармских полицейских отделений. На основе материалов Государственного архива Российской Федерации и местных архивов рассмотрены вопросы нормативно-правового регулирования массовых железнодорожных перевозок со стороны жандармской железнодорожной полиции. Дан анализ жандармского делопроизводства по материалам Курского отделения жандармского полицейского управления Московско-Курской железной дороги, выделены аспекты взаимодействия с железнодорожной администрацией, местными властями, общей полицией. Прослежено изменение и расширение обязанностей железнодорожных жандармов в связи с изменениями переселенческой политики на протяжении рассматриваемого периода, выделены основные этапы. Особое внимание уделено вопросам общественной безопасности в условиях криминализации на железных дорогах. Показана роль жандармской железнодорожной полиции в обеспечении санитарно-эпидемиологического благополучия пассажиров с учетом обстановки в Курской губернии. Особое внимание уделено влиянию переселенческих процессов на внутриорганизационные, кадровые аспекты деятельности железнодорожной полиции, зависимости духовно-нравственного состояния служащего от личностного выбора. Сделаны выводы о значимости, масштабности, многоплановости деятельности жандармской железнодорожной полиции в ходе осуществления переселенческой политики.

Ключевые слова: Курская губерния; переселенческая политика; железная дорога; жандармская железнодорожная полиция; духовность

Для цитирования: Петрыкин Н.Н. Жандармская железнодорожная полиция: опыт осуществления массовых перевозок на территории Курской губернии (1896–1914) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 110–119. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119

Abstract. We contribute to the discussion of the results of a significant resettlement policy, the role of the gendarme railway police in its implementation and the role of the gendarme structure in the history of the Russian Empire. For the first time, we make an attempt to disclose the mechan-

ism of the gendarme railway police in implementing the state's resettlement policy in the area of migration flows on the materials of the Kursk Governorate, taking into account the existing railway network and the structure of the gendarme police departments. Based on the materials of the State Archive of the Russian Federation and local archives, the issues of legal regulation of mass railway transportation by the gendarme railway police are considered. An analysis of the gendarme's paperwork based on the materials of the Kursk branch of the gendarme police department of the Moscow-Kursk railway is given, aspects of interaction with the railway administration, local authorities, and the general police are highlighted. We trace the change and expansion of the duties of the railway gendarmes in connection with changes in the resettlement policy during the period under review and highlight the main stages. Particular attention is paid to issues of public safety in the context of criminalization on the railways. We show the role of the gendarme railway police in ensuring the sanitary and epidemiological welfare of passengers, taking into account the situation in the Kursk Governorate. Particular attention is paid to the influence of resettlement processes on the internal organizational, personnel aspects of the activities of the railway police, the dependence of the employee's spiritual and moral condition on personal choice. We draw conclusions on the significance, scale, diversity of the gendarme railway police activities during the implementation of the resettlement policy.

Keywords: Kursk Governorate; resettlement policy; railway; gendarme railway police; spirituality

For citation: Petrykin N.N. Zhandarmskaya zheleznodorozhnaya politsiya: opyt osushchestvleniya massovykh perevozok na territorii Kurskoy gubernii (1896–1914) [Gendarme railway police: experience of mass transportation in the territory of the Kursk Governorate (1896–1914)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 110–119. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В реализации государственной политики, национальных проектов важная роль принадлежит правоохранительной системе, в том числе органам внутренних дел на транспорте. Особую актуальность приобретает изучение опыта жандармской железнодорожной полиции в осуществлении переселенческой политики государства в 1896–1914 гг., в частности, в ходе столыпинской аграрной реформы, ставшей, по сути, масштабным национальным проектом. Участие служащих жандармских полицейских управлений железных дорог (далее – ЖПУ ж.д.) во многом определило возможность, доступность, организованность переселения. В этой связи научный и практический интерес представляет исследование двунаправленных процессов: влияния деятельности жандармской железнодорожной полиции на переселенческую политику и степени воздействия последней на жандармские полицейские подразделения железных дорог. Побудительные начала, приоритеты силовой структуры, с одной стороны, и воздействие переселенческих потоков на организацию службы жандармских полицейских – с другой, являются предметом рассмотрения данного исследования. Определенный интерес представляет изучение деятельности специального правоохранительного органа в районах, через ко-

торые проходили переселенческие потоки. К их числу относилась Курская губерния.

Современный период историографии проблемы характеризуется необходимостью непредвзятой переоценки результатов переселенческой политики, потребностью изучения всех составляющих элементов реформы с целью рассмотрения ее отдельных аспектов.

В советской исторической литературе аграрная реформа П.А. Столыпина оценивалась негативно, как провалившаяся из-за сопротивления крестьян, неорганизованности со стороны власти, в том числе перевозок по железной дороге. Учитывая дискуссионность оценки развития России в предреволюционный период, важно отметить расширение проблематики исследований. Основное внимание авторы уделяли анализу статистических материалов, отражавших устремления крестьян, масштабы миграции, а также вопросам правового, финансового обеспечения реформы, региональной специфике обустройства новоселов [1–3].

Новые подходы к оценке результатов переселенческой политики обозначились с начала 2000-х гг. Свое видение этого процесса предложил В.Г. Тюкавкин [4], отвергнув тезис о провале реформы, с положительной стороны отметил ее существенное продвижение. Курская деревня в годы столыпин-

ских преобразований 1906–1916 гг. изучалась А.М. Прилуцким [5]. Вопросам переселения крестьян с территорий Центрально-Черноземного региона уделяли внимание А.Н. Курцев [6], Н.С. Зуева [7], Е.Ф. Фурсова [8]. Психология русского крестьянства в пореформенной России рассматривалась В.Н. Фурсовым, А.В. Перепелицыным, Л.И. Плотниковой [9]. Непосредственно деятельность жандармского полицейского управления Сибирской железной дороги и Комитета по решению вопросов переселения получила отражение в работах В.Е. Санина [10]. Отказ от сложившихся в советский период стереотипов оценки деятельности жандармского корпуса позволит увидеть новые аспекты механизма осуществления государственной политики в Российской империи, в том числе и решении общегосударственных задач.

Стремление к добровольному переселению отмечалось после отмены крепостного права с 1861 г., однако до 1896 г. государство не стимулировало это движение, опасаясь брожений в крестьянской среде и недостатка рабочих рук в европейской части России. Создание в 1896 г. Переселенческого управления МВД ознаменовало кардинальный поворот государства на поощрение перевозки крестьян из центральных и южных губерний страны на отдаленные земли Сибири [11]. Факт учреждения Переселенческого управления в структуре МВД Российской империи подчеркивал значимость правоохранительных подходов к организации массовых переездов крестьян. Правительство осознавало важность заселения стратегических районов Российской империи. Освоение отдаленных земель Сибири позволяло снижать остроту общественных конфликтов в деревне. Курская губерния оказалась на пути движения крестьян из южных и юго-западных регионов Российской империи.

Полицейское обеспечение деятельности железных дорог представляло собой решение таких задач, как раскрытие преступлений [12, с. 14], розыск лиц¹, охрана общественного порядка², что способствовало обеспечению безопасности на объектах транспортной инфраструктуры, упорядоченному перемещению огромных людских потоков из цен-

тральных регионов России вглубь страны. Революционные события 1905–1907 гг., захлестнувшие и железную дорогу, на первый план выдвинули специальные полицейские функции по борьбе с брожениями в обществе, политическими прокламациями и различного рода провокациями³. С этим периодом совпало начало мероприятий по массовому переселению граждан из центральных и южных регионов страны на отдаленные земли Сибири в период проведения столыпинской аграрной реформы с 1906 по 1913 г. Правительство характеризовало скорейшее заселение отдаленных земель Российской империи «делом первостепенной важности по общегосударственным соображениям»⁴, заботилось об условиях перевозок малоземельных крестьян.

Само осуществление масштабной переселенческой политики стало возможным после создания в России сети железных дорог и включения в нее Транссибирской магистрали. Курская губерния стала одной из первой, по территории которой началось железнодорожное строительство с возведением Московско-Курской и Курско-Киевской железных дорог в 1867 г.⁵ Благодаря ударным темпам развития, к 1913 г. Россия находилась на втором месте в мире по протяженности железных дорог (71,7 тыс. км) [13, с. 523]. По территории Курской губернии пролегал 1304 версты рельсовых путей [14, с. 26]. Здесь сходились линии пяти железных дорог: Московской, Московско-Киево-Воронежской, Южной, Юго-Восточной и Северо-Донецкой. Густая транспортная сеть линий обеспечивала устойчивую связь Курской губернии со всеми регионами Российской империи.

Мероприятия, проводимые жандармами с 1896 до 1904 г. в отношении переселенцев,

³ ГАБО (Государственный архив Белгородской области). Ф. 101. Оп. 1. Д. 141. Л. 2об.-3.

⁴ ГАБО. Ф. 101 (Переписка с начальником КГЖУ о революционном движении в уезде, о забастовке на железнодорожном узле). Оп. 1. Д. 12; ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 1642 (Выписка из дневника агентурных сведений о железнодорожном союзе партии ссоциалистов-революционеров. Список служащих Курского отделения Московско-Киево-Воронежской железной дороги, принимавших участие в забастовках 1906–1907 гг.). Оп. 2. Д. 347.

⁵ Сборник сведений о железных дорогах в России. Состояние сети железных дорог к 1 января 1868 г.; Выводы службы железных дорог в 1866 и 1867 гг. СПб.: Стат. отд. МПС, 1869. 449 с.

¹ ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 110. Оп. 22. Д. 238. Л. 6об.

² ГАРФ. Ф. 110. Оп. 22. Д. 199. Л. 202об.-203.

следует отнести к первому этапу. В этот период участие ЖПУ ж.д. предполагало регулирование переселенческих потоков путем контроля за передвижением лиц, что позволяло избежать неразберихи, скопления посторонних граждан в местах отправок и в пути следования. Жандармские полицейские подразделения железных дорог, с одной стороны, обеспечивали соблюдение нормативных требований в интересах государства и перевозчиков, с другой – оказывали непосредственную помощь переселенцам в преодолении трудностей.

Штаб Корпуса жандармов издал инструкцию чинам ЖПУ ж.д. за № 48 от 24 марта 1897 г. «О порядке действий по пресечению самовольных переселений крестьян из губерний Европейской России на казенные земли Сибири и степных областей» [15, с. 322-324]. В.Е. Санин отмечал, что в названной инструкции «довольно подробно расписывались действия чинов ЖПУ ж.д. по выявлению самовольно переселяющихся, порядок их задержания, а также вопросы взаимодействия с чинами общей полиции и особыми должностными лицами, командированными на железнодорожные станции для наблюдения за остановкой самовольных переселенцев» [10, с. 108]. Инструкция от 24 марта 1897 г. включала в себя обязанность жандармов по контролю за перевозками пассажиров, выявление безбилетных, бродяг, самовольно покинувших оседлые места жительства, соблюдение санитарных норм и правил торговли возле поездов. При осложнении оперативной обстановки жандармские полицейские взаимодействовали с местными властями, железнодорожной администрацией, общей полицией и иными ведомствами.

Приведение в движение огромной массы людей потребовало перераспределения полномочий всех причастных служб и ведомств. Основная нагрузка по пресечению самовольного переселения ложилась на жандармских унтер-офицеров. Численность нижних чинов отделений колебалась от 20 до 40 человек, которые обслуживали по 200 верст пути. На территории Курской губернии в реализацию переселенческой политики были включены жандармские полицейские отделения: Курское – Московского ЖПУ ж.д.; Брянское, Глуховское, Рышковское, Мармыжское, Конотопское – Московско-Киевского ЖПУ

ж.д.; Белгородское, Старо-Оскольское, Валуйское – Харьковского ЖПУ ж.д.; Сумское, Основское (с 1911 г.) – Кременчугского ЖПУ ж.д., а также другие отделения, наименования и участки, обслуживания которых менялись в процессе становления сети ЖПУ ж.д.⁶ На крупных станциях, таких как Курск, Белгород, работали специальные поисковые группы Переселенческого управления МВД с целью выявления неблагонадежных лиц.

В соответствии со статьями 950, 951 и 952 Уложения о наказании лиц, которые без ведома властей и без установленных на то видов переезжали с места на место, называли бродягами. Их предписывалось задерживать для установления личности, подвергать административным мерам наказания: взысканию штрафа, аресту, возвращению к месту постоянного жительства, воспрепятствованию «к прочному водворению и оседлости в Сибири» [16, с. 152-158]. Так, приказом начальника Харьковского ЖПУ ж.д. от 9 июня 1897 г. № 86 «за оказанные похвальные действия при задержании ходока-переселенца и быстрое составление поэтому протокола»⁷ отмечен унтер-офицер Валуйского отделения Иван Белоус. Приказом начальника того же Управления от 7 мая 1898 г. № 84 объявлено «Спасибо» другому унтер-офицеру – Валентину Мироненко «за оказанные им похвальные действия при задержании переселенцев, не имеющих на то установленных документов и быстрое по этому делу распоряжение»⁸.

Рассматривая организацию перевозок, место и роль ЖПУ ж.д. в этом процессе, следует отметить многоаспектность их деятельности. В целях стимулирования переезда переселенцев к новому месту жительства железнодорожным транспортом существовала система ссуд и льготных тарифов. Переселенческая такса на проезд составляла 5 руб. 15 коп. за 3500 км, 7 руб. 65 коп. за 5200 км, 10–15 руб. за 7 тыс. км. Для детей старше 10 лет билет стоил четверть от полной цены, для детей младше 10 лет проезд был безденежным. За провоз багажа взималось 60 коп. с пуда [17, с. 69]. Обозначилась проблема безбилетного проезда и провоза багажа. На переселенцев и их кладь составлялись сопро-

⁶ ГАРФ. Ф. 110. Оп. 22. Д. 242. Л. 65.

⁷ Там же. Д. 479. Л. 36об.

⁸ Там же. Д. 480. Л. 27.

водительные документы⁹, соответствие которых контролировали железнодорожные жандармы. Общий Устав Российских железных дорог статьями 27, 28 и 162 определял обязанность пассажиров возмещать ущерб перевозчику, а в случае отказа выполнить требования обстоятельства происшествия документировались железнодорожными жандармами, в отношении возмутителя проводилось дознание с последующим направлением дела в суд [16, с. 710]. Указанная мера действовала в интересах перевозчиков, создавала условия для нормального функционирования и развития железнодорожного транспорта.

Движения поездов по станциям производились по расписаниям, согласовываемым на узловых пунктах [17, с. 69-70]. Для обеспечения слаженной работы координировались различные ведомства. В 1898 г. Департамент железных дорог утвердил технические правила перевозки переселенцев и санитарного надзора за ними. В приспособленных крытых товарных вагонах были оборудованы сидения по воинским образцам 1885 г. с нарами в один ярус. В вагонах имелись закладки в дверях, препятствовавшие падению взрослых и детей, сходные мостки для использования в местах стоянок¹⁰.

С изменением в начале XX века социально-экономической и политической обстановки в стране в «Высочайше утвержденных временных Правилах о добровольном переселении сельских обывателей и мещан-земледельцев» № 24701 от 6 июня 1904 г. предусматривалась возможность открытия широкого свободного льготного переселения из отдельных местностей «вследствие особо неблагоприятных хозяйственных условий»¹¹, вызывалось «видами правительства»¹² и признавалось «желательным»¹³.

Отказ от ограничений на передвижение крестьян в новые земли Сибири ознаменовал новый этап в переселенческой политике [18, с. 274]. С учетом имевшегося опыта циркуляр управлений железных дорог от 19 февраля 1909 г. № 4028 гласил: «Ввиду значительных размеров ожидаемого переселения <...>

надлежит приложить все усилия к правильному и безостановочному передвижению переселенцев...» [16, с. 954]. Изменение государственной политики сказалось на жандармских полицейских. Кроме местных, по Курской губернии проходили потоки льготного переселения из Полтавской и Харьковской губерний, где крестьянское движение было наиболее активным. К ним присоединялись переселенцы из Киева. А.Н. Курцев отмечал, что в 1908 г. Центрально-Черноземный район империи (ЦЧР) «дал наибольшее число участников переселенческого движения на слабозаселенные окраины – до 2 млн человек, включая 200 тыс. ходоков» [6, с. 303]. С 1896 по 1910 г. в Амурскую область переселено 19445 жителей Полтавской губернии, 7004 – из Харьковской, 6843 – из Киевской, 5303 – из Черниговской. В Приморскую область также активно переезжали выходцы из: Черниговской (35193 человека), Киевской (27901 человек), Полтавской (16417 человек), Подольской (8462 человека), Волынской (7812 человек) губерний [14, с. 16]. Курская губерния пропускала через себя основные потоки переселенцев.

Правовая регламентация деятельности ЖПУ ж.д. осуществлялась на основе предписаний, распоряжений и иных нормативных правовых актов. На активное участие ЖПУ ж.д. в переселенческой политике косвенно указывает официальное делопроизводство. Так, из описи дел Курского жандармского полицейского отделения (далее ЖПО) следует, что с 1906 по 1911 г. в нем ежегодно заводились дела с характерными заглавиями: «К руководству по передвижению переселенцев, рабочих и по полицейско-санитарному надзору»¹⁴. Они состояли из нормативных предписаний, результатов служебной деятельности, переписок со службами и ведомствами¹⁵.

Переселенческое движение проявляло новые вызовы и угрозы, требовало соответствующих мер реагирования. Так, циркуляром Штаба корпуса жандармов № 46 от 13 апреля 1907 г. [16, с. 956-957] предписывалось железнодорожным полицейским контролировать должное санитарное состояние подвижного состава. С 1908 г., помимо специально приспособленных для перевозки

⁹ ГАРФ. Ф. 110. Оп. 22. Д. 238. Л. 147об.

¹⁰ Там же. Л. 147.

¹¹ Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собр. 3. Т. 24. № 24701. С. 604.

¹² Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собр. 3. Т. 24. № 24701.

¹³ Там же.

¹⁴ ГАКО. Ф. 1659. Оп. 1. Д. 1. Л. 70об.-96об.

¹⁵ Там же. Л. 1-117об.

переселенцев товарных поездов, стали использоваться теплушки и вагоны III и IV классов, были запущены в эксплуатацию специально оборудованные санитарные пункты [16, с. 948]. Они представляли собой «небольшую подвижную больницу, позволявшую перевозить больных в удобных условиях, выделять их из поезда и изолировать, обеспечивать надлежащий медицинский уход и лечение» [17, с. 74]. Такие меры были вынужденными, так как с ростом интенсивности перевозок увеличилась скорость распространения инфекций, в том числе на территории Курской губернии, где наблюдались вспышки эпидемий холеры. Свирепствовали оспа, грипп, скарлатина, разные формы тифа и т. д. [19, с. 191]. В конце XIX века Курская губерния занимала 22-е место по заболеваниям оспой. В 1909 г. буйствовал тиф. Для инфицирования населения не так опасно было линейное расстояние, как интенсивность транспортных сношений [20, с. 214-344]. При этом, чем доступней был пункт железнодорожного сообщения, тем быстрее шло распространение болезни. В этих условиях медицинские осмотры, дезинфекции подвижного состава позволяли избежать вспышек массовых заболеваний среди переселенцев. С 1911 г. поезда в Сибирь состояли из специальных вагонов: на десять пассажирских – один санитарный. Властями в 1913 г. взамен правил о медицинской службе были утверждены новые – по врачебно-санитарной части на всех железных дорогах, открытых для общественного пользования. Для санитарно-гигиенических и противоэпидемических мероприятий создавались комиссии: главная дорожная санитарная комиссия, участковые и санитарные попечительства. Они решали вопросы обострения эпидемиологической обстановки, разрабатывали безотлагательные и общие меры оздоровительного характера.

Неприятным фактом для простых граждан на объектах железнодорожного транспорта были хищения личной собственности. К концу XIX века жандармской полицией регистрировалось более 7 тысяч краж, совершаемых ежегодно в поездах и на станциях [21, с. 91]. Начиная с 1897 г., количество корыстных преступлений неуклонно росло. Анализ дел по фактам краж личного имущества граждан в поездах и на станциях показал, что если в 1896 г. в Харьковско-Цари-

цинском ЖПУ ж.д. было проведено 173 дознания¹⁶, то через два года уже 338¹⁷. Рост хищений ручной клади и перевозимых грузов продолжался [22, с. 27], достигнув пика в революционный 1906 год [23, с. 46]. Таким образом, в силу сложившейся специфики в перевозочных процессах жандармские полицейские железных дорог несли службу не только в уязвимой среде общества, но и действовали в интересах пассажиров на основе традиционных для России обычаев, в том числе религиозных. Для этого в помещениях жандармских отделений, на станциях устанавливались иконы и зажигались лампы¹⁸. Православные иконы, находившиеся на станциях, призваны были явить собой тайну человеческого достоинства, открыть высший смысл бытия. Так актуализировались духовно-нравственные понятия в среде переселенцев в условиях, когда временные неудобства и тяготы возрастали, что способствовало поддержанию общественного порядка и обеспечению общественной безопасности жандармскими полицейскими подразделениями железных дорог на станциях и в поездах.

Правовые нормы предписывали полицейским ЖПУ ж.д. оказывать некоторое снисхождение к переселенцам, проявлять внимательность и предупредительность к ним, не допуская явного нарушения общественного порядка. В циркуляре Управления железных дорог № 5719 от 26 февраля 1910 г. говорилось, что, несмотря на существовавшие ограничения и запреты торговли продуктами питания возле поездов, управление железных дорог предлагало на станциях беспрепятственно допускать местных жителей к продажам продуктов питания с рук [16, с. 955].

В жандармских унтер-офицерах граждане видели силу, законную власть, призванную обеспечить надлежащий правопорядок и должную безопасность. В связи с этим к жандармским полицейским предъявлялись особые моральные требования для обеспечения оптимальных условий проведения реализуемых государством проектов в интересах людей. Чины ЖПУ ж.д. были своеобразным мостом между властью и народом. Всячески помогая и охраняя население, создавая условия для развития безопасной работы транс-

¹⁶ ГАРФ. Ф. 110. Оп. 22. Д. 479. Л. 6-9.

¹⁷ Там же. Д. 481. Л. 9-12об.

¹⁸ Там же. Д. 486. Л. 44.

порта, оказывая поддержку наиболее уязвимым слоям общества, унтер-офицеры решали задачи государственного масштаба.

Деятельность железнодорожных жандармов традиционно рассматривалась с позиций ее значимости для общества и государства, реализации общеполитических и специальных функций. Вместе с тем и переселенцы оказывали влияние на полицейских ЖПУ ж.д. Дело в том, что перевозка их по «билету в один конец» открывала перед жандармскими полицейскими противоположные нравственные возможности: бескорыстное отношение к человеку или дегероизирующее поведение. Таковую полярность обусловило лишь одно обстоятельство: проезжавшие мимо переселенцы воспринимались жандармами как категория пассажиров, повторное появление которой они обычно не ждали. Вместе с тем среда переселенцев постоянно нуждалась в особом отношении, повышенном внимании и предупредительности. Если железнодорожный жандарм постепенно становился на путь бескорыстного служения обществу, искренне помогал переселенцам, то и сам обогащался, начинал жить тем, что М.М. Бахтин и С.С. Аверинцев называли «большим временем» [24, с. 1-10]. Однако для жандармов были доступны и иные пути, свидетельствовавшие либо о неразвитости духовного сознания, либо о расстройстве воли. Как результат – испытание бесцельностью и бессмысленностью службы, с которыми, к сожалению, не все справлялись. Например, это мог быть путь недобросовестного и формального отношения к исполнению должностных обязанностей¹⁹, что нередко проявлялось в злоупотреблениях спиртными напитками²⁰. Это мог быть путь пассивного, формального, в целом недобросовестного отношения к службе, что вело к смешению понятий, безразличию к людям, бездеятельности при осуществлении должного²¹, а в пределе своем – к суициду²². Таким образом, жандармская полицейская служба изначально представляла собой не только множество требований и практических задач, но и выявляла собой живую связь с людьми. Участие в реализации переселенческой политики дава-

ло возможность железнодорожным жандармам ощутить свою причастность к целому, находить высший смысл в ежедневном исполнении служебных обязанностей.

Таким образом, к 1908 г. сложилась система по решению вопросов переселения, в которой жандармские железнодорожные полицейские заняли свое место. Основная функция заключалась в обеспечении необходимого порядка на линиях железных дорог путем контроля за соблюдением нормативных предписаний, правил о добровольном переселении сельских обывателей, железнодорожных распоряжений, санитарно-эпидемиологических требований и т. д. Пресечение правонарушений, профилактика и раскрытие преступлений, обнаружение самовольных переселенцев, проведение иных мероприятий позволило жандармским полицейским обеспечить безопасность на линиях железных дорог. Условия деятельности требовали предельной самоотдачи и организованности всей правоохранительной структуры. Для Курской губернии эти процессы были особо злободневными, так как по территории проходили основные потоки переселенцев, включавшие движение из Южных и Юго-Западных регионов империи. Планомерное и целенаправленное осуществление железнодорожными жандармами общеполитических мер, с одной стороны, и живая связь с людьми – с другой, дали положительные результаты, которые отражались в миллионах перевезенных крестьян. Сложившаяся за годы переселений общность людей приобретала свои самобытные черты. Народный артист СССР М.А. Ульянов писал, что на его родине в Сибири были такие понятия, как «чалдон» и «самоход». По его словам, «чалдон» – человек с Дона <...> «самоходы» – переселенцы из центральных губерний России, которые сами пришли, самоходом» [25, с. 38].

Жандармские полицейские отделения железных дорог стали основными исполнителями обеспечения охраны общественного порядка среди миграционных потоков, проходивших по линиям железных дорог на территории Курской губернии, что позволило при организации перевозок переселенцев обеспечить необходимо-достаточный уровень правопорядка. Массовое переселение крестьян на отдаленные земли Российской

¹⁹ ГАРФ. Ф. 110. Оп. 22. Д. 196. Л. 74.

²⁰ ГАРФ. Ф. 110. Оп. 6. Д. 973. Л. 5.

²¹ ГАРФ. Ф. 110. Оп. 22. Д. 196. Л. 74.

²² ГАРФ. Ф. 110. Оп. 2. Д. 18544. Л. 2.

империи в части их перевозки железнодорожным транспортом в период 1896–1914 гг. стало возможным в значительной мере благодаря слаженным действиям ключевой пра-

воохранительной структуры, действовавшей на стальных магистралях, – жандармской железнодорожной полиции.

Список литературы

1. *Скляров Л.Ф.* Переселение и землеустройство в Сибири в годы столыпинской аграрной реформы. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1962. 588 с.
2. *Дякин В.С.* Столыпин и дворянство (провал местной реформы) // Проблемы крестьянского землевладения и внутренней политики России: сб. ст. / отв. ред. Н.Е. Носов. Л., 1972. Вып. 13. С. 231-273.
3. Кризис самодержавия в России, 1895–1917 / отв. ред. В.С. Дякин. Л., 1984. 664 с.
4. *Тюкавкин В.Г.* Великорусское крестьянство и Столыпинская аграрная реформа. М.: Памятники исторической мысли, 2000. 304 с.
5. *Прилуцкий А.М.* Столыпинская аграрная реформа и агрономическая помощь крестьянскому населению в Курской губернии // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2008. № 4. С. 228-231.
6. *Курцев А.Н.* Особенности переселений российского крестьянства за 1861–1917 гг. на примере Центрально-Черноземного региона // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. № 10 (66). С. 303-309.
7. *Зуева Н.С.* В.Г. Тюкавкин и Л.Ф. Скляров: два взгляда на проблему крестьянского переселения в эпоху столыпинских реформ // Преподаватель XXI век. 2014. № 3-2. С. 251-258.
8. *Фурсова Е.Ф.* Южнорусские переселенцы Сибири: этнокультурная специфика и направления развития традиционной культуры в первой трети XX в. // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 4 (89). С. 49-58.
9. *Фурсов В.Н., Перепелицын А.В., Плотникова Л.И.* Социальная психология и пореформенная крестьянская повседневность // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2012. № 1 (120). С. 139-144.
10. *Санин В.Е.* Жандармское полицейское управление Сибирской железной дороги в организации обеспечения порядка и законности в ходе переселенческого движения в России (1893–1914 гг.) // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 4. С. 106-110.
11. *Зубков И.В.* Переселенчество // Большая российская энциклопедия: в 30 т. М., 2014. Т. 25. С. 659-661.
12. *Зуева Н.С.* Сборник «Вопросы колонизации» о проблемах переселения на Дальний Восток // Вестник Томского государственного университета. История. 2015. № 1 (33). С. 15-18.
13. *Колик А.В.* Транспортный комплекс // Большая российская энциклопедия: в 30 т. М., 2004. Т. 1. Россия. 1005 с.
14. *Золотухин А.Ю., Коровин В.В., Романов А.В. и др.* Последняя война императорской России и Курская губерния: социально-экономические процессы в провинции / под ред. В.В. Коровина. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2014. 204 с.
15. *Федоров С.И.* Справочная книжка для чинов Жандармских Полицейских Управлений железных дорог. СПб.: Типография Штаба отдельного корпуса жандармов, 1903. 523 с.
16. *Тимофеев Л.А.* Обязанности жандармской железнодорожной полиции по жандармско-полицейской части. СПб.: Типография Министерства внутренних дел, 1912. 1195 с.
17. *Томилова Т.П.* Роль Транссибирской железной дороги в организации переселенческого движения в Сибири // Культура. Наука. Образование. 2011. № 1 (18). С. 67-75.
18. *Ковалев Д.В.* Столыпинская аграрная реформа // Большая российская энциклопедия. М., 2016. Т. 31.
19. *Коровин В.В., Романов А.В.* Состояние здравоохранения Курской губернии в Период первой мировой войны // Известия Юго-Западного государственного университета. 2013. № 6-1 (51). С. 187-192.
20. *Васильев К.Г., Сегал А.Л.* История эпидемий в России (материалы и очерки) / под ред. А.И. Метелкина. М.: Гос. изд-во мед. лит., 1960. 400 с.
21. *Абдрахманов А.И.* Проблема хищений на железнодорожном транспорте Российской империи периода империализма (конец XIX – начало XX в.) // Вестник Всероссийского института повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации. 2014. № 2. С. 89-93.
22. *Фролов В.В., Тышковец Н.К.* Особенности совершения краж на железных дорогах в России в конце XIX – начале XX вв. // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 2 (42). С. 27-31.

23. Санин В.Е. Деятельность Жандармского полицейского управления Сибирской железной дороги по борьбе с преступностью: XIX – начало XX в. // Международный журнал конституционного и государственного права. 2017. Т. 2. № 2. С. 46-50.
24. Аверинцев С.С. «Скворешниц вольных граждан...» Вячеслав Иванов: путь поэта между мирами. СПб.: Алетей, 2001. 167 с.
25. Ульянов М.А. Работаю актером. М.: Искусство, 1987. 394 с.

References

1. Sklyarov L.F. *Pereseleniye i zemleustroystvo v Sibiri v gody stolypinskoy agrarnoy reformy* [Resettlement and Land Management in Siberia During the Stolypin Agrarian Reform]. Leningrad, Leningrad University Publ., 1962, 588 p. (In Russian).
2. Dyakin V.S. Stolypin i dvoryanstvo (proval mestnoy reformy) [Stolypin and the nobility (failure of local reform)]. In: Nosov N.E. (executive ed.). *Problemy krest'yanskogo zemlevladieniya i vnutrenney politiki Rossii* [Problems of Peasant Land Tenure and Domestic Policy in Russia]. Leningrad, 1972, issue 13, pp. 231-273. (In Russian).
3. Dyakin V.S. (executive ed.). *Krizis samodержaviya v Rossii, 1895–1917* [The Crisis of Autocracy in Russia, 1895–1917]. Leningrad, 1984, 664 p. (In Russian).
4. Tyukavkin V.G. *Velikorusskoye krest'yanstvo i Stolypinskaya agrarnaya reforma* [Great Russian Peasantry and Stolypin Agrarian Reform]. Moscow, Pamyatniki istoricheskoy mysli Publ., 2000, 304 p. (In Russian).
5. Prilutskiy A.M. Stolypinskaya agrarnaya reforma i agronomicheskaya pomoshch' krest'yanskomu naseleniyu v Kurskoy gubernii [Stolypin agrarian reform and agronomic assistance to the peasant population in the Kursk Governorate]. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta – Scientific Notes of the Russian State Social University*, 2008, no. 4, pp. 228-231. (In Russian).
6. Kurtsev A.N. Osobennosti pereseleniy rossiyskogo krest'yanstva za 1861–1917 gg. na primere Tsentral'no-Chernozemnogo regiona [Peculiarities of Russian peasant migration in 1861–1917. Exemplified by the central black soil region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, no. 10 (66), pp. 303-309. (In Russian).
7. Zuyeva N.S. V.G. Tyukavkin i L.F. Sklyarov: dva vzglyada na problemu krest'yanskogo pereseleniya v epokhu stolypinskiykh reform [V.G. Tyukavkin and L.F. Sklyarov: two points of view to the problems of peasant resettlement in the epoch of Stolypin's reforms]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher 21st Century], 2014, no. 3-2, pp. 251-258. (In Russian).
8. Fursova E.F. Yuzhnorusskiye pereselentsy Sibiri: etnokul'turnaya spetsifika i napravleniya razvitiya traditsionnoy kul'tury v pervoy treti XX v. [South Russian immigrants of Siberia: the identity and trends in the development of traditional culture in the first third of the twentieth century]. *Vestnik Rossiyskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki – Russian Foundation for Basic Research Journal. Humanities and Social Sciences*, 2017, no. 4 (89), pp. 49-58. (In Russian).
9. Fursov V.N., Perepelitsyn A.V., Plotnikova L.I. Sotsial'naya psikhologiya i poreformennaya krest'yanskaya povsednevnost' [Social psychology and post-reform peasant everyday life]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya – Scientific Bulletins of the Belgorod State University. Series: History. Political Science*, 2012, no. 1 (120), pp. 139-144. (In Russian).
10. Sanin V.E. Zhandarmskoye politseyskoye upravleniye Sibirskoy zheleznoy dorogi v organizatsii obespecheniya poryadka i zakonnosti v khode pereselencheskogo dvizheniya v Rossii (1893–1914 gg.) [Gendarme directorate of the Siberian railroad in organization of the provision of law and order in the course of the transmigration movement in Russia (1893–1914)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2014, no. 4, pp. 106-110. (In Russian).
11. Zubkov I.V. Pereselenchestvo [Migration]. *Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya: v 30 t.* [Great Russian Encyclopedia: in 30 vols.]. Moscow, 2014, vol. 25, pp. 659-661. (In Russian).
12. Zuyeva N.S. Sbornik «Voprosy kolonizatsii» o problemakh pereseleniya na Dal'niy Vostok [The collection “Questions of colonization” about the problems of resettlement to the Russian Far East]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya – Tomsk State University Journal of History*, 2015, no. 1 (33), pp. 15-18. (In Russian).
13. Kolik A.V. Transportnyy kompleks [Transport complex]. *Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya: v 30 t.* T. 1. Rossiya [Great Russian Encyclopedia: in 30 vols. Vol. 1. Russia]. Moscow, 2004, 1005 p. (In Russian).
14. Zolotukhin A.Y., Korovin V.V., Romanov A.V. et al. *Poslednyaya vojna imperatorskoy Rossii i Kurskaya guberniya: sotsial'no-ekonomicheskiye protsessy v provintsii* [The Last War of Imperial Russia and Kursk

- Governorate: Social and Economic Processes in the Governorate]. Kursk, Southwest State University Publ., 2014, 204 p. (In Russian).
15. Fedorov S.I. *Spravochnaya knizhka dlya chinov Zhandarmских Politseyskikh Upravleniy zheleznykh dorog* [Reference Book for the Ranks of the Gendarme Police Directorates of the Railways]. St. Petersburg, Typography of Headquarters of a Separate Gendarmes Corps, 1903, 523 p. (In Russian).
 16. Timofeyev L.A. *Obyazannosti zhandarmской zheleznodorozhnoy politzii po zhandarmско-politseyskoy chasti* [Duties of the Gendarme Railway Police in the Gendarme-Police Unit]. St. Petersburg, Typography of Ministry of Internal Affairs, 1912, 1195 p. (In Russian).
 17. Tomilova T.P. Rol' Transsibirskoy zheleznoy dorogi v organizatsii pereselencheskogo dvizheniya v Sibiri [The Trans-Siberian railway part in resettlement organization in Siberia]. *Kul'tura. Nauka. Obrazovaniye – Science, Education and Culture*, 2011, no. 1 (18), pp. 67-75. (In Russian).
 18. Kovalev D.V. Stolypinskaya agrarnaya reforma [Stolypin agrarian reform]. *Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya* [Great Russian Encyclopedia]. Moscow, 2016, vol. 31. (In Russian).
 19. Korovin V.V., Romanov A.V. Sostoyaniye zdravookhraneniya Kurskoy gubernii v Period pervoy mirovoy voyny [Condition of health care of the Kursk province during World War I]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of the Southwest State University*, 2013, no. 6-1 (51), pp. 187-192. (In Russian).
 20. Vasilyev K.G., Segal A.L. *Istoriya epidemiy v Rossii (materialy i ocherki)* [History of Epidemics in Russia (Materials and Essays)]. Moscow, Medical Literature Publ., 1960, 400 p. (In Russian).
 21. Abdrakhmanov A.I. Problema khishcheniy na zheleznodorozhnom transporte Rossiyskoy imperii perioda imperializma (konets XIX – nachalo XX v.) [The problem of theft on railway transport of the Russian empire period of imperialism (late of 19th – early of 20th centuries)]. *Vestnik Vserossiyskogo instituta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov Ministerstva vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii – VESTNIK "All-Russian Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation"*, 2014, no. 2, pp. 89-93. (In Russian).
 22. Frolov V.V., Tyshkovets N.K. Osobennosti soversheniya krazh na zheleznykh dorogakh v Rossii v kontse XIX – nachale XX v. [The features of stealing on railways in Russia at the end of the 19th – the beginning of the 20th century]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2009, no. 2 (42), pp. 27-31. (In Russian).
 23. Sanin V.E. Deyatel'nost' zhandarmского politseyskogo upravleniya Sibirskoy zheleznoy dorogi po bor'be s prestupnost'yu: XIX – nachalo XX v. [The activities of the gendarmerie police department Siberian railway in the fight against crime: 19th – beginning of 20th centuries]. *Mezhdunarodnyy zhurnal konstitutsionnogo i gosudarstvennogo prava – International Journal of Constitutional and State Law*, 2017, vol. 2, no. 2, pp. 46-50. (In Russian).
 24. Averintsev S.S. «Skvoreshnits vol'nykh grazhdanin...» Vyacheslav Ivanov: put' poeta mezhdru mirami ["Birdhouse of the free citizen ..."] Vyacheslav Ivanov: the Path of a Poet Between Worlds]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2001, 167 p. (In Russian).
 25. Ulyanov M.A. *Rabotayu akterom* [I Work as an Actor]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1987, 394 p. (In Russian).

Информация об авторе

Петрыкин Николай Николаевич, преподаватель кафедры обеспечения безопасности на объектах транспорта. Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: npetrykin@mvd.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>

Поступила в редакцию 27.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 24.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Nikolai N. Petrykin, Lecturer of Security at Transport Facilities Department. Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: npetrykin@mvd.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>

Received 27 March 2020
Reviewed 24 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-120-128
УДК 130.2; 93/94

Влияние православной богословской мысли на философию ранних славянофилов на примере письма игумена Антония (Бочкова) И.В. Киреевскому

священник Виталий ЩЕРБАКОВ^{1,2}

¹Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской Епархии Русской Православной Церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. М. Горького, 3

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9598-5011>, e-mail: vitl.78@mail.ru

Influence of orthodox theological thought on the philosophy of the early Slavophiles on the example of the letter of hegumen Anthony (Bochkov) to I.V. Kireyevsky

Priest Vitaly SHERBAKOV^{1,2}

¹Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church
3 Maxim Gorky St., Tambov 392000, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9598-5011>, e-mail: vitl.78@mail.ru

Аннотация. В первой половине XIX века в России возникают два диаметрально противоположных по взглядам религиозно-философских течения, именуемых впоследствии «западниками» и «славянофилами». Оба мировоззрения, основанные на фундаментах западнохристианского и восточнохристианского понимания устройства церковногосударственных, общественных отношений, влияния традиции на исторический выбор вектора государственного развития, привели к острым дискуссиям между их основателями, а впоследствии и их сторонниками. В поддержку представителей философско-общественной мысли «западников» и «славянофилов» по богословским вопросам, а также рецензирование отдельных статей включились как католические, так и православные священнослужители. Раскрыто влияние православной богословской мысли XIX века на формирование религиозной философии одного из основоположников «славянофильства» в части постановки и разрешения проблемы исторической традиции. Актуальность исследования обусловлена возросшим интересом в вопросе духовной жизни общества и церковно-государственных отношений. Публикация содержит впервые вводимое в научный оборот рукописное письмо игумена Антония (Бочкова) к И.В. Киреевскому из фондов Российской государственной библиотеки с авторскими комментариями и пояснениями. Раскрыты проблемы религиозно-философской мысли этого периода, то есть влияние римской (языческой) философии на формирование и развитие западного богословия, противопоставление путей развития России и Европы, признание негативного влияния обрядоверия на формирование истинного православного мировоззрения, понимание реформ Петра I как «русской реформации». Анализ эпистолярного источника позволил обнаружить непосредственное воздействие рассуждений игумена Антония на взгляды И.В. Киреевского, отраженные в его трудах.

Ключевые слова: славянофилы; западники; традиция; игумен Антоний (Бочков); Иван Васильевич Киреевский; философия; православие; патриарх; Европа; Петр I

Для цитирования: Щербаков В., священник. Влияние православной богословской мысли на философию ранних славянофилов на примере письма игумена Антония (Бочкова) И.В. Киреевскому // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 120-128. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-120-128

Abstract. In the first half of the 19th century, two religious and philosophical movements, diametrically opposite in their views, emerged in Russia, later called “Westernizers” and “Slavophiles”. Both worldviews, based on the foundations of the Western Christian and Eastern Christian understanding of the structure of church and state, public relations, the influence of tradition on the historical choice of the state development vector, led to heated discussions between their founders, and subsequently their supporters. In support of the representatives of the philosophical and social thought of the “Westernizers” “Slavophiles” on theological issues, as well as the reviewing of particular articles, both Catholic and Orthodox clergymen were involved. We reveal the influence of the Orthodox theological thought of the 19th century on the religious philosophy development of one of the founders of “Slavophilism” in terms of posing and solving the problem of historical tradition. The relevance of the study is due to the increased interest in the issue of the spiritual life of society and church-state relations. The work contains for the first time introduced into scientific circulation a handwritten letter from hegumen Anthony (Bochkov) to I.V. Kireyevsky from the funds of the Russian State Library with author’s comments and explanations. The problems of religious and philosophical thought of this period are revealed, that is the influence of Roman (pagan) philosophy on the formation and development of Western theology, opposing the development paths of Russia and Europe, recognition of the negative influence of ritualism on the formation of a true Orthodox worldview, understanding of Peter I reforms as a “Russian reformation”. The analysis of the epistolary source made it possible to reveal the direct impact of the arguments of hegumen Anthony on the views of I.V. Kireyevsky, reflected in his works.

Keywords: Slavophiles; Westernizers; tradition; hegumen Anthony (Bochkov); Ivan Vasilyevich Kireyevsky; philosophy; orthodoxy; patriarch; Europe; Peter I

For citation: Sherbakov V., priest. Vliyaniye pravoslavnoy bogoslovskoy mysli na filosofiyu rannikh slavyanofilov na primere pis'ma igumena Antoniia (Bochkova) I.V. Kireyevskomu [Influence of orthodox theological thought on the philosophy of the early Slavophiles on the example of the letter of hegumen Anthony (Bochkov) to I.V. Kireyevsky]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 120-128. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-120-128 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Переход от рационализма Просвещения к пониманию истории как органического процесса, произошедшего на рубеже XVIII–XIX веков, вызвал интерес интеллектуальной элиты к вопросу о роли человека в обществе уже не в качестве изолированного индивида, а в качестве неотъемлемой части этого общества, то есть изначально общественного существа. В связи с этим исторические традиции народов, их роль во всемирной истории становятся предметом как научного осмысления, так и художественного творчества. Развитие этих идей получило широкое представление в европейском романтизме первой трети XIX века и нашло своих сторонников и противников в России в связи с появлением «Философических писем» П.Я. Чаадаева. Неоднозначные суждения «басманного философа», высказанные в период поднятия национального самосознания после Отечественной войны 1812 г., когда «просвещенные» представители «двунадесяти» языков показали во всей красе плоды эпохи Просвещения через варварское отношение к святыням, а также историческим и культурным объектам

«просвещаемых», не могли остаться без ответа. И этот ответ последовал, положив начало русской религиозной философии в виде двух противоположных по взглядам направлений, известных под наименованием «западников» и «славянофилов».

Поднятые в первой половине XIX века представителями указанных течений проблемы исторических традиций России не получили исчерпывающего решения до настоящего времени, в связи с чем исследование этого вопроса, безусловно, остается актуальным и в наши дни. Целью данного исследования является введение в научный оборот неопубликованного ранее эпистолярного источника – письма игумена Антония (Бочкова) к И.В. Киреевскому и предварительная оценка влияния идей православного священнослужителя и религиозного мыслителя на формирование идей философа-славянофила.

Иван Васильевич Киреевский является одним из основоположников историко-культурного и социально-политического движения славянофилов. Всесторонне образован-

ный человек, знавший несколько иностранных языков, один из «блестящих» представителей московской молодежи 20-х гг. XIX века, прекрасно разбиравшийся в классической немецкой философии и лично встречавшийся с ее представителями (Гегелем, Шеллингом), он прошел путь от полного безверия к глубокой личной вере, от философа светского до философа, сочетающего глубины философии с глубинами святоотеческой мысли.

Насколько труден был этот путь, свидетельствует записка его друга А.И. Кошелева «Об обращении Ивана Васильевича», в которой раскрывается внутренняя борьба человека «ветхого» с человеком «новым» через осознание истин православия, с одновременным нежеланием отказаться от накопленных знаний [1]. Безусловно, полному «обращению Ивана Васильевича» могли содействовать только личные духовные отношения, основанные на доверии к подвижникам благочестия того времени. Постоянное общение с ними, их советы по переводческой деятельности, подготовке статей, их редактуре и дружеские советы помогли И.В. Киреевскому стать поэтом русской религиозной философии, не отрицающим западных достижений, но желающим лучшие из них соединить с исторически сложившимися отечественными традициями.

Среди указанных лиц исследователи, прежде всего, выделяют иеросхимонаха Филарета Новоспасского и преподобного Макария Оптинского. Их влияние на становление религиозной философии И.В. Киреевского частично отмечается в трудах К.М. Антонова «Философия Киреевского. Антропологический аспект», священника Д.В. Долгушина «В.А. Жуковский и И.В. Киреевский. Из истории религиозных исканий русского романтизма», Л.И. Василенко «Введение в русскую религиозную философию» [2–4]. Переписка И.В. Киреевского с преподобным Макарием Оптинским, касающаяся как решения духовных вопросов, так и просьб о корректировке готовящихся к публикации статей, вошла в состав полного собрания сочинений русского философа [5]. Однако исследователи, рассматривая, прежде всего, метафизический, антропологический, филологический и другие аспекты философии И.В. Киреевского, вместе с тем уделяют незначительное внимание этому важнейшему, на наш взгляд, общению фи-

лософа и богословов, имеющему принципиальное значение для каждого из них.

Вместе с тем исследование деятельности И.В. Киреевского дает основание полагать, что усвоенный им соборный принцип решения вопросов, свойственный православному самосознанию, видимо, предполагал обращение ко многим адресатам по вопросу рецензирования подготавливаемых им статей. Одним из них являлся игумен Антоний (Бочков). Практически забытый в настоящее время, этот подвижник благочестия играл значимую роль в той интеллектуальной среде середины XIX века, которая интересовалась духовной стороной происходящих исторических процессов. Для понимания личности игумена Антония (Бочкова) полагалось бы целесообразным привести его биографию.

Игумен Антоний (в миру Алексей Поликарпович Бочков) родился в Петербурге 14 марта 1803 г. в богатой купеческой семье. Получил хорошее образование, знал несколько иностранных языков, имел художественные навыки, писал стихи и прозу, занимался переводами.

Женился в начале 1820-х гг. на Анне Прокопьевне Пономаревой из купеческого рода. В 1824 г. у молодых супругов родился сын Петр. Однако в конце этого же года Анна Прокопьевна заболела чахоткой и в 1827 г. умерла.

Смерть любимой супруги оказала значительное влияние на духовное становление будущего игумена. Изначальное тяжелое психическое расстройство, сопровождаемое галлюцинациями, прошло, после того как он дал обет в случае выздоровления уйти в монастырь.

Однако, как и в случае с преподобным Антонием Оптинским, А.П. Бочков не торопился с исполнением обещанного. С 1828 по 1837 г. он совершил ряд паломнических поездок по различным монастырям, но вследствие собственных идеалистических представлений о монашеской жизни ни один из них не избрал местом своего пребывания. Лишь в Оптиной пустыни он обрел духовного наставника в лице преподобного Льва Оптинского. Примерно в это же время в число послушников святого старца вступил Дмитрий Александрович Брянчанинов, будущий святитель Игнатий, епископ Кавказский. С последним у А.П. Бочкова сложились близ-

кие духовные отношения, которые мы можем видеть в том числе и по сохранившейся переписке.

С 1837 г. А.П. Бочков проживал в Троице-Сергиевой пустыни близ Петербурга, архимандритом которой с 1833 г. был упомянутый выше Игнатий (Брянчанинов). Блестящее образованный, находящийся под покровительством императора Николая I и его семьи человек и одновременно аскетичный монах и подвижник, архимандрит Игнатий стал наставником и другом Алексея Бочкова, который пребывал в Троице-Сергиевой пустыни до мая 1844 г. Но духовная связь между друзьями продолжалась всю их жизнь, что можно проследить и через их переписку.

С 1844 по 1846 г. А.П. Бочков формально числился в Троицком Гуслицем монастыре Полтавской епархии, а фактически проживал в доме благоволившего ему епископа Полтавского Гедеоны, от которого 5 ноября 1844 г. он принял монашеский постриг с наречением имени Антоний. 13 декабря 1845 г. Преосвященный Гедеоны рукоположил монаха Антония в сан иеродиакона, а уже через четыре дня – в сан иеромонаха. В 1846 г. иеромонах Антоний подал прошение о переводе в Старо-Ладожский Николаевский монастырь Петербургской епархии. В 1847–1848 гг. он совершил свое первое паломничество на Святую Землю.

Приняв монашество и священный сан, игумен Антоний продолжал писать. К этому времени относится его письмо оптинским старцам, в котором он, выражая обеспокоенность французской революцией 1848 г. и оскудением христианской веры, предвидя будущие социальные катаклизмы в России и Европе, писал: «Теперь страшен уже не раскол, а общее европейское безбожие. <...> Все европейские ученые теперь празднуют освобождение мысли человеческой от уз страха и покорности заповедям Божиим. Посмотрим, что сделает этот род XIX века, сбрасывающий с себя оковы властей и начальств, приличий и обычаев. <...> Если восторжествует свободная Европа и сломит последний оплот – Россию, то, чего нам ожидать, судите сами. Я не смею угадывать, но только прошу премилосердного Бога, да не узрит душа моя грядущего царства тьмы» [6].

В 1852 г., после паломничества на гору Афон, он вновь направился на Святую Зем-

лю, по возвращении из которой временно перешел в Большой Тихвинский монастырь. В 1857 г. был назначен духовником Старо-Ладожского монастыря. В период с 1857 по 1858 г. игумен Антоний совершил третье путешествие в Иерусалим. В 1862–1866 гг. он был игуменом Черемнецкого монастыря.

Весной 1871 г. игумен Антоний перешел в подмосковный Николо-Угрешский монастырь по приглашению его настоятеля архимандрита Пимена (Мясникова). Однако спокойная жизнь престарелого игумена продолжалась менее года. В Москве разразилась эпидемия тифа. Больных и умирающих было так много, что приходское духовенство не успевало совершать необходимые требы: исповедь, причастие, соборование, отпевание. Митрополит Московский Иннокентий (Веняминов) подписал воззвание к монашествующим с приглашением добровольно служить страждущим в больницах. Одним из первых на него откликнулся игумен Антоний. Архимандрит Пимен писал о нем: «Как первый делатель, он установил надлежащий порядок при отправлении треб и, как добрый пастырь, а не как наемник, положил душу свою за ближних. Во время пребывания своего в больнице он заболел. Я предлагал ему возвратиться в монастырь, но он не пожелал, говоря: «Ежели такова воля Божия, то я желаю умереть на подвиге». Желаемое им исполнилось: он скончался апреля 5, 1872 года» [6].

Игумен Антоний (Бочков) был замечательным писателем. Его авторству, как полагают, принадлежат некоторые прозаические переводы с французского и стихи, опубликованные анонимно в «Благонамеренном» в 1825–1826 гг., а также эссе «Тоска», «Мысли и замечания» в «Альбоме северных муз», изданном А.А. Ивановским в 1828 г. В петербургских архивах хранятся его неопубликованные произведения: повести «Нарвская станция» (1827) и «Знакомый незнакомец, или Слова, сказанные ксении и нексении».

Стихотворения Антония (Бочкова) не были изданы и ходили в списках среди его знакомых и духовных чад. Заметки о его путешествии в Палестину напечатаны в «Чтениях в Обществе истории и древностей российских», а «Письма к разным лицам», написанные прекрасным литературным языком, изданы отдельно в 1869 г. Отдельным изда-

нием также вышла его книга «Русские поклонники в Иерусалиме» (М., 1875 г.).

К игумену Антонию, как к человеку разносторонне одаренному, имеющему опыт духовной жизни, многие обращались за советом. Среди таковых, как сказано выше, был и Иван Васильевич Киреевский. В рукописном фонде Российской государственной библиотеки было обнаружено письмо игумена Антония (Бочкова), являющееся, по-видимому, ответом на интересующие Ивана Васильевича вопросы. К сожалению, пока не представилось возможным найти письмо И.В. Киреевского, ответ на которое дает священнослужитель. Очевидно, оно было написано в период с 1848 по 1856 г., во время плодотворной работы Ивана Васильевича с издательством Оптиной пустыни. Однако, невзирая на это, само содержание письма дает возможность проследить сферу духовных исканий русского философа и попытку их объяснения со стороны человека, укорененного в православной традиции и одновременно обладающего разносторонним светским образованием.

Письмо игумена Антония (Бочкова) И.В. Киреевскому¹

Молитвами Святых Отец наших, Господи Иисусе Христе Боже наш, помилуй нас!

Премногоуважаемый и благороднейший странноприимец, мой Возлюбленный брат о Христе Иисусе, Иван Васильевич!

Луки зач. 30. ст. 40 Приемляй праведника во имя праведника мзду праведнику примет, приемляй пророка во имя пророче, мзду пророчу примет.

Вы приняли оптинских святых отцев как праведников – и получили (желаю, чтобы за нее) – мзду пророчу: не могущество и богатство тленное, а богатство мысли и силу души. Я читал ваши сочинения с радостью, напрягая между тем все силы моего слабого ума, чтобы следовать за вашими рассуждениями: чтобы его составить, надо было бы многому учиться, много размышлять, много читать, наблюдать и много испытать. Поэтому сочинение ваше будет доступно только некоторому кругу – именно университетской и академической братии вашей, а не всем. В нем виден глубокий знаток философии, но

и воспитанник университетской специфики. Мыслей много, но они мало обличены в тело, мало житейских осязательных примеров. Может быть, так надобно по времени нашему, когда нельзя выражаться прямо, страха ради, может быть, опытность и навык заставили вас говорить языком отвлеченным: но тем и похвала вам, что и в утаенном и покровенном вы могли высказать, что Россия истощит себя напрасно, если не погубит, следуя за своим обманчивым призраком – Европой, и что для нее другой путь издревле приготовлен Творцом и показан Церковью. Так ли я понял вашу мысль – не знаю?

Статья в «Маяке»², вам, конечно, известная, за которую некоторые попали в немилость, была в совершенно в тех смыслах, что и ваша, хотя в ней не было вашей учености и спокойного изложения; но она была блестящая, увлекательная, со множеством примеров, имеет нанизанность на эту нить, которую необходимо тянуть, по крайней мере, от августа, чтобы доказать свое положение. Заглавие ее кажется: разбор книги века Людовика XV. Ваши доказательства, набранные массою, итогом больших познаний и начитанности, поэтому именно будут недоступны многим, которые не имеют понятия об влиянии арабской словесности <неразборчиво> а римскую, намек вам на умное делание и Царствие Христово иже есть внутри нас, независимо от сложившихся переворотов и обстоятельств: все это останется для немногих. С большим наслаждением и в первый раз в моей темной келии читал я ваши замечания о богословии бл. Августина, и логической неправоте римлян в языческой философии, богословии, да и в праве их и даже в их логике. Это я ощупывал моею душою давно, но вытянуть эту мысль, как вы, не мог, ибо, увы, моя кратка. Также и замечания ваши о сирских св. отцах, хотя и в греческом Добротолюбии, в словах писателей последних веков видно прежнее разглагольствие о невидимости, неизобразительности, неосязательности Божества, хотя будто эти свойства сами по себе выше других свойств и явлений непостижимого Божеского Духа. Я не стану под-

¹ Публикуется по: [7].

² «Маяк» – русский литературный журнал XIX века, выходивший в 1840–1845 гг. Полное название «Маяк современного просвещения и образованности. Труды ученых и литераторов, русских и иностранных». С 1842 г. – «Маяк, журнал современного просвещения, искусства и образованности в духе русской народности».

тверждать эти высказывания и не скажу о великом делателе русском о. Василиске³, нашем современнике, потому что это завлечет на другую дорогу, и, может быть, не по силам моим будет, а продолжу легкий и неученый обзор ваших сочинений.

В Оптиной пустыни она, верно, найдется.

Ваши взгляды на германскую философию и на результат ея: (я не говорю о 1848 годе), а об этом умственном хаосе, который страшнее всякого вещественного, об этом сомнении во всем, даже и в своем существовании. Это возвращение от начала света, к началам тьмы, сомнение и самой истине, простой и осязаемой, и доказанное вами, что зовем (*ne plus ultra*⁴), напряженного гордо-любопытного ума, который знать не хочет, что не должно предлагать правил отцев: я читал с любопытством, имея предварительные легкие понятия о философах немецких. Но позвольте вам сказать. Я думаю – но не утверждаю, что как за мраком внутренней напряженной молитвы следует видение, высшее молитвы, по словам отцев: так и за этим напряжением не последовал бы дьяволизм, не Германский и Готовский, а языческий, наших скопцев, *<неразборчиво>*, Царство Антихриста, и тогда его власть над миром, будет видима. Теперь сеть железных дорог и телеграф многим явит и шар земной, сближая людей для общего согласия негативных, как *<неразборчиво>*. Это евангельские простые слова, свет *<неразборчиво>* букв: найдет на вывезапу день-яко сеть, и преидея на вся живущия на лице всея земли. Луки. Зач. 107, ст. 35. И оно исполняется в указанном примере. Ваше спокойное предположение, что Россия могла бы избежать этого обаяния, следуя светлomu голосу Церкви, которая вела ее по другому пути и к другой цели, хотя и не ясной, ибо назначение нашего государства известно одному Богу. Предположение это и в «Маяке», что царствие Божие, видимо, есть не в переменах в нашем Отечестве, но его православной силе *<неразборчиво>*, и что мы можем надеяться на благосостояние, славу не земную – это предположение едва ли согла-

суется с предположением самого Спасителя и апостолов о слитном общении последнего времени. Отмечены стать начал религии – тот *<неразборчиво>* оружия. Что ей славянство и разговор на малом семейном кругу, семья *<неразборчиво>* не будет первохристианская домашняя церковь. Кондиции, порчи, оговорено до сего времени, привьют и народам нашим *<неразборчиво>* свойства? Нетрезвость не истребилась. Есть оружие и гнуснее, древний порок, о котором я говорить не стану. И поэтому я не ожидаю никаких перемен к лучшему для России вообще, разве для некоторых, приученных гордиться советами с Европой. Но всего справедливее замечание ваше, что народ наш любит укрывать *<неразборчиво>* мантиями патриархатами, учиться от церкви и правильно располагать годами свои радости по месяцеслову календарю церковному, подчиняясь ей святым обрядам от колыбели до могилы. Раскольничьи сословия, управляясь в Австрии да Турции, ярко доказывают, что эти молитвенные собрания и семейная *<неразборчиво>* кругов, есть ярмо нашего народа. Взгляды *<неразборчиво>*.

Верно, и замечания ваши (очень необходимые), что эта наша любовь к традициям и церковной формальности опасна для самой религии, которая не в одной ее букве. До сего времени в православных монастырях наших уставщина или типикора⁵ не лучше времен Дионисия архимандрита⁶, пострадавшего за мнимую ересь, и значение порядка церковного для них важнее христианских заповедей. Сколько в последнее время было проклятий за мнимую ересь? Я на себе это испытал.

⁵ Возможно, от слова «Типикон» (церк.-слав. Тѣпѣконъ, Типикъ), (греч. Τυπικόντυπος – образец, устав) – церковно-богослужебная книга, устанавливающая порядок православного богослужения или Богослужебный устав.

⁶ Преподобный Дионисий Радонежский (в миру Давид Федорович Зобнинский, ок. 1570 г., Ржев – ок. 5 (15) мая 1633 г., Троице-Сергиева лавра) – архимандрит, святой Русской православной церкви. Был несправедливо обвинен в самовольном и ненадлежащем исправлении богослужебных книг, за что в 1618 г. был запрещен в священнослужении и приговорен к уплате пени в 500 руб. Не признав себя виновным, был сослан в Новоспасский монастырь. В 1619 г. был оправдан вернувшимся из польского плена патриархом Филаретом (Романовым).

³ Возможно, речь идет о преподобном Василиске Сибирском (в миру Василий Гаврилович Гаврилов; ок. 1740 г., деревня Иванищи близ Калыгина – 29 декабря 1824 г. (по ст. стилю) – пустынножителем, преподобном Русской православной церкви (канонизирован в 2004 г.)).

⁴ Ничего больше (лат.)

Времена патриарха Иосифа⁷ и его великого преемника⁸, которых добром *<неразборчиво>* и смирением цари добровольно расширили границы церкви, проявляющей подчиненность власти во всем, что касается до религии собственно. Эти времена, конечно, сплели ходатайствования и Петра Великого и приготовили нашу реформацию. Ибо она последовала, действительно, при всем нашем православии. Не имам царя, токмо кесаря! Но и великий, добросовестный, любящий отец отечества, Петр Великий, этот *<неразборчиво>* и первый император, *<неразборчиво>* первое время, по человеческой слабости, уклонился слишком к Западу. Его трубки, шнабы, ассамблеи и в его голандизме доказывает, что и великий уподобляется до Нидер-ланде⁹. Его увеселения особенно: князь-кесарь, князь-папа, кардинал-поп на похоронах¹⁰, и все это преукрашение сливается *<неразборчиво>* с церковью, богов и традиций с молебнами: это прегорькая для воспоминания яства. Но, благодаря сознанию во своих ошибках, похоронам святителя Митрофана¹¹, и святой конец его положения своей жизни за подданных являет, что это душа великая и благородная, первая при церкви неукосненно бы отбросить вся находит излишним, если бы они *<неразборчиво>*.

Пророчество во устах Церкви, говорит где-то о премудрости и славе Петра, который свои начинания вашу *<неразборчиво>* – сбует, от него уйдет прекращение, временно погостивши, то едва ли в тщеславную Грецию. Слова ап. Павла, римлянам, зач. 106 и 107¹². Вот если я что и могу вам сказать о

согласии вашем, прошу извинить мне малую мою образованность, худое, небрежное образование, которым не с вами состязаться, *<неразборчиво>*, а, может, только в дружеской беседе, при малом страдании *<обгоревший фрагмент>*, себя по мере малого, данного от Бога таланта.

При сем стесняюсь примеров в малом моем стихотворении из числа многих, *<неразборчиво>* в моей убогой келье. Прошу и ваших друзей сказать о них свои прямые мысли. Простите: будьте здоровы и терпеливы для назидания множества, не обращайтесь на петербургских друзей, которые немало способствуют на преустройство царства людей. Берегите вашу голову от излишнего напряжения телесных сил. Я остаюсь навсегда недостойным богомольцем вашим.

бужу ли ревность в сродниках моих по плоти и не спасу ли некоторых из них? Ибо если отвержение их – примирение мира, то что будет принятие, как не жизнь из мертвых? Если начаток свят, то и целое; и если корень свят, то и ветви. Если же некоторые из ветвей отломились, а ты, дикая маслина, привился на место их и стал общником корня и сока маслины, то не превозносишь перед ветвями. Если же превозносишься, то вспомни, что не ты корень держишь, но корень тебя. Скажешь: «Ветви отломились, чтобы мне привиться». Хорошо. Они отломились неверием, а ты держишься верою: не гордись, но бойся. Ибо если Бог не пощадил природных ветвей, то смотри, пощадит ли и тебя. Итак, видишь благодать и строгость Божию: строгость к отпадшим, а благодать к тебе, если пребудешь в благодати Божией; иначе и ты будешь отсечен. Но и те, если не пребудут в неверии, привьются, потому что Бог силен опять привить их. Ибо если ты отсечен от дикой по природе маслины и не по природе привился к хорошей маслине, то тем более сии природные привьются к своей маслине (Рим. 11:13-24).

Зачало 107. Братия, я не хочу оставить вас в неведении о тайне сей, – чтобы вы не мечтали о себе, – что ожесточение произошло в Израиле отчасти, до времени, пока войдет полное число язычников; и так весь Израиль спасется, как написано: придет от Сиона Избавитель, и отвратит нечестие от Иакова. И сей завет им от Меня, когда сниму с них грехи их. В отношении к благовестию, они враги ради вас; а в отношении к избранию, возлюбленные Божии ради отцов. Ибо дары и призвание Божие непреложны. Как и вы некогда были непослушны Богу, а ныне помилованы, по непослушанию их, так и они теперь непослушны для помилования вас, чтобы и сами они были помилованы. Ибо всех заключил Бог в непослушание, чтобы всех помиловать. О, бездна богатства и премудрости и ведения Божия! Как непостижимы судьбы Его и неисследимы пути Его! Ибо кто познал ум Господень? Или кто был советником Ему? Или кто дал Ему наперед, чтобы Он должен был воздать? Ибо все из Него, Им и к Нему. Ему слава во веки, аминь (Рим. 11: 25-36).

⁷ Патриарх Московский и вся Руси с 1642 по 1652 г.

⁸ Речь идет о Никоне, Патриархе Московском и всея Руси, во время патриаршества которого (1652–1666) произошел великий раскол Русской церкви.

⁹ В переводе с голландского языка «Нижняя земля».

¹⁰ Титулы и должности членов «Всешутейшего, всепьянейшего и сумасброднейшего собора», созданного Петром I с целью развлечений, питейных увеселений, карнавалов и т. д., своеобразная шутовская «орденская организация», объединявшая царских единомышленников.

¹¹ Святитель Митрофан Воронежский (1623–1703) – святой Русской православной церкви, епископ Воронежский и Елецкий. Пользовался особым уважением Петра I, который лично, со своими сподвижниками, нес гроб почившего святителя при его погребении.

¹² Зачало 106 и 107 послания апостола Павла к Римлянам включают стихи с 13 по 36 главы 11. Текст: Зачало 106. Братия, вам говорю, язычникам. Как Апостол язычников, я прославляю служение мое. Не воз-

В заключение хотелось бы отметить важность вышеприведенного письма для оценки исследователями влияния православных богословов на труды И.В. Киреевского. Наряду с советами личного характера, например, по поводу «академического» слога изложения, «непонятного для всех», или малого количества жизненных примеров в тексте, что абстрагирует автора от реальных проблем, игумен Антоний хвалит адресата за четкую мысль, на которую «нанизаны» все его рассуждения.

Однако в этом же письме он касается и некоторых проблем, раскрытие которых мы видим в ряде трудов И.В. Киреевского [8; 9], а именно:

– влияние римской (языческой) философии на формирование и развитие западного богословия;

– противопоставление путей развития России и Европы;

– признание негативного влияния обрядоверия на формирование истинного православного мировоззрения.

– понимание реформ Петра I как «русской реформации».

Развитие указанных идей в ряде статей И.В. Киреевского показывает, что они не оставили его равнодушным, вызвали внутреннее согласие, подтвердили правильность собственных мыслей, а значит, были значимы для него. Следовательно, сравнительный анализ недавно обнаруженных и уже известных источников может раскрыть новые грани наследия выдающегося русского философа.

Список литературы

1. Кошелев А.И. Об обращении Ивана Васильевича // Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: в 2 т. / под ред. М. Гершензона. М.: Тип. П. Бахметева, 1861. Т. 1. С. 285-286.
2. Антонов К.М. Философия И.В. Киреевского: антропологический аспект. М.: Православ. Свято-Тихонов. гум. ун-т, 2006. 236 с.
3. Долгушин Д.В. А. Жуковский и И.В. Киреевский: из истории религиозных исканий русского романтизма. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 178 с.
4. Василенко Л.И. Введение в русскую религиозную философию. М.: Изд-во ПСТГУ, 2009. 2-е изд. 448 с.
5. Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: в 2 т. / под ред. М. Гершензона. Carouge-Geneve: Тип. Император. моск. ун-та, 1911. Т. 2. 294 с.
6. Аксененко Е.М., иеродиакон Антоний (Козин). Дон-Кихот русского монашества: Жизнь и творчество игумена Антония (Бочкова) (1803–1972). СПб.: Изд-во «Пушкинский Дом», 2010. 288 с.
7. Антоний (Бочков), игумен. Письмо Ивану Васильевичу Киреевскому // Фонд рукописей РГБ. Ф. 213. Карт. 56. № 40. Л. 5-7об.
8. Киреевский И.В. В ответ А.С. Хомякову // Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: в 2 т. / под ред. М. Гершензона. М.: Тип. П. Бахметева, 1861. Т. 1. С. 109-120.
9. Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: в 2 т. / под ред. М. Гершензона. М.: Тип. П. Бахметева, 1861. Т. 2. С. 174-222.

References

1. Koshelev A.I. Ob obrashchenii Ivana Vasil'yevicha [On conversion of Ivan Vasilyevich]. In: *Kireyevsky I.V. Polnoye sobraniye sochineniy: v 2 t.* [Kireyevsky I.V. Complete Collection of Works: in 2 vols.]. Moscow, P. Bakhmetev's Typography, 1861, vol. 1, pp. 285-286. (In Russian).
2. Antonov K.M. *Filosofiya I.V. Kireyevskogo: antropologicheskiy aspekt* [Philosophy of I.V. Kireyevsky: Anthropological Aspect]. Moscow, St.Tikhon's Orthodox University Publ., 2006, 236 p. (In Russian).
3. Dolgushin D.V. *A. Zhukovskiy i I.V. Kireyevskiy: iz istorii religioznykh iskanii russkogo romantizma* [A. Zhukovsky and I. V. Kireyevskiy: from the History of Religious Searches of Russian Romanticism]. Moscow, Handwritten Monuments of Ancient Russia Publ., 2009, 178 p. (In Russian).
4. Vasilenko L.I. *Vvedeniye v russkuyu religioznuyu filosofiyu* [Introduction to Russian Religious Philosophy]. Moscow, St.Tikhon's Orthodox University Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
5. Kireyevskiy I.V. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 2 t.* [Complete Collection of Works in 2 vols.]. Carouge-Geneve, Imperial Moscow University Typography, 1911, vol. 2, 294 p. (In Russian).

6. Aksenenko E.M. hierodeacon Anthony (Kozin). *Don-Kikhot russkogo monashestva: Zhizn' i tvorchestvo igumena Antoniia (Bochkova) (1803–1972)* [Don Quixote of Russian Monasticism: The Life and Work of Hegumen Anthony (Bochkov) (1803–1972)]. St. Petersburg, “Pushkin House” Publ., 2010, 288 p. (In Russian).
7. Anthony (Bochkov), hegumen. Pis'mo Ivanu Vasil'yevichu Kireyevskomu [Letter to Ivan Vasilievich Kireyevskiy]. *Fond rukopisey RGB* [Fund of Manuscripts of the Russian State Library], fund 213, map. 56, no. 40, pp. 5-7. (In Russian).
8. Kireyevskiy I.V. V otvet A.S. Khomyakovu [In response to A.S. Khomyakov]. *Kireyevsky I.V. Polnoye sobraniye sochineniy: v 2 t.* [Kireyevsky I.V. Complete Collection of Works: in 2 vols.]. Moscow, P. Bakhmetev's Typography, 1861, vol. 1, pp. 109-120. (In Russian).
9. Kireyevskiy I.V. O kharaktere prosveshcheniya Evropy i o ego otnoshenii k prosveshcheniyu Rossii [On the nature of the enlightenment of Europe and its relation to the enlightenment of Russia]. *Kireyevsky I.V. Polnoye sobraniye sochineniy: v 2 t.* [Kireyevsky I.V. Complete Collection of Works: in 2 vols.]. Moscow, P. Bakhmetev's Typography, 1861, vol. 2, pp. 174-222. (In Russian).

Информация об авторе

Щербakov Виталий, священник, первый проректор. Тамбовская духовная семинария Тамбовской Епархии Русской Православной Церкви, г. Тамбов, Российская Федерация; магистр религиоведения, доцент кафедры теологии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vitl.78@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9598-5011>

Поступила в редакцию 30.09.2019 г.

Поступила после рецензирования 28.10.2019 г.

Повторное рецензирование 13.11.2019 г.

Принята к публикации 20.12.2019 г.

Information about the author

Vitaliy Shcherbakov, Priest, First Vice-Rector. Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation; master's Degree of Religion Studies, Associate Professor of Theology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vitl.78@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9598-5011>

Received 30 September 2019

Reviewed 28 October 2019

Second peer review round 13 November 2019

Accepted for press 20 December 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-129-139
УДК 908(470.326)

Основатели суконной империи

Андрей Николаевич ЛИТОВСКИЙ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>, e-mail: andreiniklitov@mail.ru

Founders of the broadcloth empire

Andrey N. LITOVSKIY

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>, e-mail: andreiniklitov@mail.ru

Аннотация. Актуальность изучаемой темы обусловлена повышенным интересом исследователей Тамбовской губернии к биографии и жизнедеятельности богатейшей династии промышленников-суконщиков Асеевых. Целью было поставлено обобщение имеющихся на сегодняшний день известных и ранее не введенных в научный оборот сведений, касающихся старших представителей главной купеческой династии Тамбовской губернии, а именно Василия и Тихона Агафоновичей Асеевых. Рассмотрены причины переселения Асеевых в с. Рассказово Тамбовского уезда; приобретение ими первых суконных фабрик и винокуренного завода в Тамбовской и Саратовской губерниях, производительность и состав данных предприятий; причины их перехода к наследникам с возникновением «Торгового дома братьев М.В. и В.Т. Асеевых»; общественная деятельность фабрикантов. Представлены подробные метрические данные и родственные связи первых трех поколений династии Асеевых. В ходе исследования рассмотрен и критически проанализирован ряд работ, посвященных биографии фабрикантов. Обращено внимание на однополярный и тенденциозный подход в описании личности М.В. Асеева и его благотворительности в ущерб исторической достоверности, а также на недостаточность и скупость исследований об иных представителях семьи Асеевых, их торгово-производственной и общественной деятельности.

Ключевые слова: биографические исследования; тенденциозность; Василий и Тихон Агафоновичи Асеевы; Рассказовская и Трескинская суконные фабрики; производительность предприятий; общественная деятельность купцов; преемственность

Для цитирования: Литовский А.Н. Основатели суконной империи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 129-139. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-129-139

Abstract. The heightened interest of researchers of the Tambov Governorate in the biography of the Aseevs as the richest dynasty of the broadcloth manufacturers determines the relevance of the study. We summarize the known and new to the scientific community information about Vasily Aseev and Tikhon Aseev – the elder representatives of the main merchant dynasty of the Tambov Governorate. The study reveals the reasons for the resettlement of the Aseevs in the villages of Rasskazovo of the Tambov Governorate; the conditions for the acquisition of the first broadcloth factories and distilleries in the Tambov and Saratov Governorates; their productivity and staff; the prerequisites for their transition to the merchants heirs and the emergence of the “Trading House of the brothers M.V. and V.T. Aseev” and the social activity of the manufacturers. We present detailed metric data and the family ties of the first three generations of the Aseevs. As part of study we review and critically analyzed a number of works on the manufacturers’ biography and draw attention to the unipolar and tendentious approach in describing the personality of M.V. Aseev and his philanthropy to the detriment of historical authenticity, as well as the insufficiency and stinginess of researches on other representatives of the Aseevs and their industrial and social activities.

Keywords: biographical studies; tendentiousness; Vasily Agafonovich Aseev and Tikhon Agafonovich Aseev; broadcloth factories of the villages of Rasskazovo and Treskino; industrial productivity; social activities of the merchants; succession

For citation: Litovskiy A.N. Osnovateli sukonnoy imperii [Founders of the broadcloth empire]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 129-139. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-129-139 (In Russian, Abstr. in Engl.)

К 1890-м гг. типичный аграрный регион Российской империи, Тамбовская губерния, практически вся промышленность которой занималась переработкой продукции сельского хозяйства, вышла на третье место (после Московской и Санкт-Петербургской) по объему суконного производства среди губерний, ныне входящих в Российскую Федерацию [1, с. 9]. Производительность шести суконных фабрик, одна из которых находилась в Спасском уезде, а пять – в Тамбовском, составила 2047000 руб. при 3713 рабочих [1, с. 23]. Три предприятия с 2033 рабочими и годовым оборотом в 880000 руб. действовали в Рассказовской волости. Крупнейшим из них являлась фабрика «Торгового дома братьев М.В. и В.Т. Асеевых». Больше нее в губернии была только фабрика «Торгового дома братьев М.И. и Н.И. Ляпиных» в с. Бондари Тамбовского уезда.

В 1895 г. число рабочих на Рассказовской мануфактуре братьев Асеевых достигло 1052 человек, а годовая выработка составила 1090000 руб. На фабрике Ляпиных оборот остался фактически таким же, как и раньше – 752000 руб. Кроме того, Михаил Васильевич и Василий Тихонович Асеевы в 1894 г. открыли новую суконную фабрику в Барашевской слободе г. Моршанск, с 343 рабочими и 185000 руб. годового дохода на 1895 г.¹ На конец 1912 г. на Рассказовской фабрике работало 3711 человек², а годовой доход составил 4000000 руб. [2]. Предприятие стало единственной суконной фабрикой в Российской империи с числом рабочих более 3000 человек. Фабрика в г. Моршанск стояла на третьем месте списка крупнейших суконных мануфактур³.

¹ Фабрично-заводская промышленность России. Перечень фабрик и заводов. СПб., 1897. С. 112-113.

² Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии. 1913 г.: [III отдел. справочные и статистические сведения]. Тамбов, 1913. С. 107.

³ Фабрично-заводская промышленность в период 1913–1918 гг. Таблицы // Труды ЦСУ. Т. XXVI. Вып. 2. М., 1926; Там же. С. 32-33, 36-37.

Семья Асеевых к 1917 г. владела двумя десятками различных (не только суконных) промышленных предприятий (не считая тех, что находились в доле собственности с другими владельцами), сельскохозяйственными экономиями, товариществами, торговыми заведениями, земельными и лесными участками и т. д. Тем самым Асеевы находились в одном ряду с богатейшими купеческо-промышленными династиями Империи, получив, в том числе, право (как М.В. Асеев⁴) на потомственное дворянство.

История главных суконных предприятий и предпринимателей Империи всегда интересовала исследователей Тамбовской губернии. Работы авторов советского периода полностью лишены исторической объективности в оценке деятельности представителей семьи Асеевых из-за действующих идеологических норм и сводились в основном к исследованиям революционного движения на суконных фабриках и эксплуатации владельцами рабочих [3, с. 167-169; 4, с. 43, 45, 51-54, 60-62, 68-69]. При этом большинство авторов не предприняло попыток для самостоятельного исторического исследования и введения в научных оборот архивных источников, а лишь повторяло сведения предыдущих историков и краеведов, дополняя это фактами и датами неизвестного происхождения [5, с. 27].

С 1990 г. вектор исследований российского предпринимательства изменился на сугубо противоположный, зачастую скатываясь к одиозно-пафосным оценкам изучаемых личностей и их деятельности. Недостаток архивных сведений авторы нередко компенсировали фольклорными преданиями [6, с. 359-361; 7, с. 56-59, 70-81].

Первой работой, посвященной непосредственно Асеевым, стало исследование В.А. Кученковой «Асеевы», вышедшее в 2001 г., и его второе издание «Асеевы: Династия предпринимателей» от 2007 г. [8; 9].

⁴ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 107. Оп. 2. Д. 215. Л. 6.

Несмотря на обширное привлечение архивного материала, автор продолжала пользоваться легендами о происхождении Асеевых из Усманского уезда и начале их предпринимательской деятельности в г. Моршанск с мелочного торгова [9, с. 3], не указывая источников. Недостаточное использование данных метрических книг привело к ошибкам в биографических данных купцов или их отсутствию. Слабое знание географической топонимики и поверхностный анализ архивных сведений стали причиной тому, что в с. Рассказово, по мнению автора, в одном месте возникло несколько усадеб братьев Асеевых (причем дом Василия Тихоновича был назван домом Михаила Васильевича), меняющих своих владельцев и передаваемых церкви [9, с. 23-27]. Отсутствие критичного подхода к иллюстрациям превратило фотографию М.В. Асеева с воспитанниками приюта (большинство из которых одного возраста) в изображение его семьи [9, с. 18]. Увлечшись биографией Асеевых (в основном Михаила Васильевича) и описанием особняков, автор уделила чрезвычайно мало внимания их предпринимательской деятельности. Также в книгах, за исключением нескольких фраз, нет информации о предыдущем поколении Асеевых, создавших и развивших суконное производство.

В последние годы интерес к теме предпринимателей Асеевых по-прежнему растет. Проведены уже две научные международные конференции (в 2016 и в 2018 гг.), посвященные изучению семьи Асеевых, их деятельности и окружения. По итогам 1-й конференции издана работа «Асеевы и эпоха» [10], включившая статьи разных авторов. Годом ранее вышел биографический справочник «Асеевы и их окружение» [11]. Помещенные в изданиях работы содержат материалы различной степени исторической достоверности: от основанных на архивных и документальных источниках до написанных по семейным преданиям. Общим недостатком всех работ об Асеевых снова стали склонность к тенденциозности в описании их биографии, недостаточное освещение торгово-предпринимательской деятельности, изучение в основном биографии М.В. Асеева и его семьи с уклоном в описание особняков и благотворительности, наличие лишь кратких

справочное сведений о первых поколениях Асеевых и их предприятиях.

Однобокое направление исторических исследований в сторону жизнеописания М.В. Асеева всесторонне проявилось в работе Р.М. Житина «Фабрично-заводское предпринимательство купцов Асеевых в Тамбовской губернии» [12]. Несмотря на заявленное название, статья полностью посвящена лишь одному М.В. Асееву. Причем даже тема заявленного воссоздания его биографии абсолютно не раскрыта. Статья содержит лишь отдельные, довольно разрозненные сведения о биографии и деятельности М.В. Асеева с грубыми фактическими ошибками. Основная часть работы состоит из собственных умозаключений о процессах развития производства и меценатстве купца. При этом автор проигнорировал последние вышеуказанные исследования о семье Асеевых, воспользовавшись устаревшими и сомнительными историческими источниками.

Р.М. Житин снова повторяет фольклорные предания о появлении первоначального капитала и происхождении Асеевых; самовольно расширяет цитату из источника о приобретении первой мануфактуры купцами; дает неверные метрические данные о М.В. Асееве и строительстве суконной фабрики в г. Моршанск; приписывает собственность на Рассказовскую суконную фабрику и всю производственную деятельность на ней только М.В. Асееву, не упоминая его совладельца и фактического управляющего фабрикой В.Т. Асеева; дает неверные данные о строительстве конно-железной дороги в с. Рассказово; заявляет Асеева собирательным образом предпринимателя-купца пореформенного времени, на практике ставшим типичным купцом периода индустриализации; приписывает Асееву бескорыстную заботу об окружающих с желанием служить обществу и государству, на деле являющуюся вынужденной и показной благотворительностью в условиях изменившегося фабрично-заводского законодательства и формирования социально-общественного сознания у населения.

Скатывание исследований к изучению биографии и деятельности одного М.В. Асеева нарушает историческую достоверность как в изучении развития суконной промышленности Тамбовской губернии, так и в за-

рождении предпринимательской преемственности, совместном накоплении капитала и общесемейном участии в социально-общественной деятельности самой значимой Тамбовской купеческой династии.

О происхождении Асеевых и их биографии до XIX века сведений пока не обнаружено. Указанная фамилия является производной от вышедшего из употребления имени Асей и на рубеже XVII–XVIII веков наиболее распространена на территории Шацкого (Кадомского) уезда⁵. В 30 км от г. Кадом расположено село с созвучным названием Азеево.

Шацкие носители фамилии Асеев в основном относились к военному (солдатскому) сословию. От крепостной зависимости они вместе с членами семей освобождались. За службу им полагался земельный надел в казенных местностях и особые налоговые льготы [13]. Так как земельного надела для содержания большой семьи зачастую не хватало, солдатским потомкам приходилось заниматься не только земледелием, но и ремеслом и торговлей, чему помогало отсутствие крепостной зависимости, а следовательно, имелась возможность свободно перемещаться по территории государства.

К началу XIX века Рассказово являлось крупнейшим сельским населенным пунктом Тамбовской губернии⁶, с суконными фабриками, мельницами, разнообразным кустарно-ремесленным производством, еженедельными базарами и ежегодной Петровской ярмаркой [14]. Все это способствовало привлечению в село (в том числе и на постоянное место жительства) ремесленников и торговцев из других местностей. Торгово-ремесленно-промышленное развитие села продолжилось и после передачи его практически полностью в собственность братьям Николаю и Ивану Петровичам Архаровым в 1797 г.⁷

Главной отраслью промышленного производства в с. Рассказово с середины XVIII века стало суконное (имелось также винокуренное, стекольное, кожевенное, поташное, мукомольно-крупяное и маслобойное). В 1754 г. Я.В. Тулинов и М.П. Олесов в д. Большая Богословка в левобережной части

Рассказова открыли суконную фабрику на 12 станках⁸. К 1812 г. суконных фабрик действовало уже три⁹. Помимо фабричного производства выработкой сукна и широкого ряда изделий из шерсти занималась значительная часть населения села в домашних условиях, для чего им в большом количестве требовалась шерсть и поярок, чего не могло полностью обеспечить подсобное хозяйство. Готовые изделия нуждались и в своем рынке сбыта. В итоге данный сегмент мануфактурной торговли заняло купечество, как коренное, так и пришлое.

Товарообмен происходил на еженедельных базарах, ежегодных ярмарках (которых к 1869 г. стало три [15, с. 14]), в мануфактурных лавках-магазинах и у уличных скупщиков. Рассказовская Петровская ярмарка (начиналась 29 июня по старому стилю) по своему суточному обороту в 1843 г. стала крупнейшей в Тамбовской губернии¹⁰. Указанные обстоятельства способствовали переселению в село купцов из разных регионов.

Около 1830 г. в Рассказово переехал помещик г. Спасска Агафон Федорович Асеев (около 1807 – 24.01(05.02).1832¹¹), происходивший, вероятнее всего, из упомянутого выше солдатского сословия (с. Богданово-Спасское, будущий г. Спасск, до 1779 г. находился в составе Шацкого уезда), и занялся мануфактурной торговлей. В 1914 г. его внук В.Т. Асеев пожертвовал плащаницу в церковь с. Сакаево Темниковского уезда¹² (расположено к востоку от с. Азеево и к северу от г. Спасск). Не исключено, что из прихода данной церкви происходил кто-то из его предков.

А.Ф. Асеев скончался в возрасте 24 лет от «нервической горячки» (вероятно, менингита), оставив вдову Марфу Даниловну (около 1807–11(23) марта 1880¹³) и двух сыновей Василия (около 1828 – 15(27).11.1886¹⁴) и

⁸ РГАДА. Ф. 277. Оп. 16. Д. 109. Л. 19-28об.

⁹ Ведомость о мануфактурах в России за 1813 и 1814 годы. СПб., 1816. С. 31-32.

¹⁰ Военно-статистическое обозрение Российской империи, издаваемое по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба. Т. 13. Ч. 1. Тамбовская губерния. СПб., 1851. Табл. № 23.

¹¹ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 4877.

¹² Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1914. № 21. С. 656-657.

¹³ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 6207. Л. 318об.

¹⁴ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 6251.

⁵ РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 1209. Оп. 1. Д. 1146. Л. 31-33, 39-41.

⁶ ГАТО. Ф. 12. Оп. 1. Д. 241. Л. 391.

⁷ РГАДА. Ф. 1355. Оп. 1. Д. 1650. Л. 44.

Тихона (13(25).06.1831¹⁵–10(22).01.1892¹⁶), родившегося уже в с. Рассказово. Происходившая из семьи пономаря Даниила Гаврилова, М.Д. Асеева совместно с сыновьями продолжила заниматься торгово-промышленной деятельностью (торговлей шерстью, мануфактурой и ее производством) и к 1871 г. числилась купчихой 1-й гильдии [11, с. 41].

В 1853 г. В.Я. Рагоза приобрела д. Арженка (ранее отделенную от с. Рассказово его восточную часть) [16, с. 58] с одной из самых крупных водяных мельниц¹⁷. В 1854 г. на берегу р. Арженка была построена суконная фабрика, а упомянутая мельница и ее пруд стали частью производства¹⁸. В 1868 г. на фабрике числилось 636 рабочих, годовой оборот составлял 123400 руб.¹⁹

В 1869 г. купцы Асеевы, Василий и Тихон, со своей матерью выкупили за 75000 рублей Арженскую суконную фабрику вместе с земельным наделом²⁰. Фабрику зарегистрировали на М.Д. Асееву [17, с. 30].

Вторым приобретением Асеевых стала Трескинская суконная фабрика А.И. Работкина в Кузнецком уезде Саратовской губернии и водяная мельница, купленные в 1878 г. [6, с. 359] с торгов в Пензенском окружном суде. Данная фабрика располагалась на берегу р. Сура у Николаевского (Никольского) хутора близ с. Трескино, Наскафтымской волости [18, с. 174].

Юридическим владельцем фабрики стал Василий Асеев²¹, хотя определенная часть капитала принадлежала также его брату Тихону и матери. Суконной фабрикой в Рассказово, записанной на М.Д. Асееву, управлял младший сын Тихон, так как Василий постоянно находился в деловых разъездах между Тамбовской и Саратовской губерниями. После смерти М.Д. Асеевой совладельцами Арженской фабрики в 1884 г. записаны оба брата [19, с. 19].

¹⁵ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 4786.

¹⁶ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 6896.

¹⁷ ГАТО. Ф. 12. Оп. 1. Д. 1889. Л. 637; Д. 2046. Л. 509.

¹⁸ Список фабрик и заводов Европейской России. СПб., 1903. С. 75.

¹⁹ Материалы для статистики заводско-фабричной промышленности в Европейской России за 1868 год // Статистический временник Российской империи. Серия 2. Вып. 6. СПб., 1872. С. 135.

²⁰ Тамбовские губернские ведомости. 1890. 29 сент. № 100.

²¹ Там же. С. 27.

Основное производство обеих фабрик приходилось на выработку грубых армейских сукон, бобриков и урсу из овечьей шерсти (русской и ордынской)²². Тонкие сукна вырабатывались в небольших количествах, для личных целей купцов. Шерсть закупалась через приказчиков в Поволжье, Средней Азии, на Южном Урале и Северном Кавказе. Продукция Рассказовской фабрики сбывалась в казенное ведомство, в основном для нужд армии. Трескинская фабрика начала поставку сукна по заказам казны с 1883 г. [11, с. 19].

Кроме суконной фабрики в Саратовской губернии В.А. Асееву на том же Николаевском хуторе в 1879 г. принадлежал и крупный винокуренный завод (2-е место по губернии из 26), вырабатывавший 5600000 градусов (градус являлся мерой объема и составлял 1/100 12-литрового ведра, то есть равнялся 0,123 л²³) спирта при 73 рабочих [17, с. 501]. В ведомостях о фабриках и заводах, доставленных в Департамент торговли и мануфактур за 1884 г., винокуренный завод больше не упоминался.

При Трескинской фабрике в 1880 г. открылась школа для детей рабочих [11, с. 19]. К 1890 г. имелась больница [1, с. 21] и обустроенная владельцем фабрики железнодорожная станция «Асеевская», на ближайшей к предприятию ветке Моршанско-Сызранской железной дороги [9, с. 57].

После покупки фабрики в Саратовской губернии Василий Асеев продолжал постоянно проживать с семьей в Рассказове. По неподтвержденным данным, его дом находился в с. Арженка, недалеко от фабрики, на месте будущего строительства здания Екатерининской церкви с детским приютом и фабричной больницей. Тихон Асеев проживал в центре с. Рассказово в большом доме на ул. Миллионной²⁴.

Семейная жизнь сыновей имела большую продолжительность, чем у их родителей. 20.02(4.03).1853 г.²⁵ Василий Асеев женился на государственной крестьянке Екатерине Григорьевне (в последующих документах Егоровне) Казадаевой (около 1834 –

²² Тамбовские губернские ведомости. 1890. 29 сент. № 100.

²³ Фабрично-заводская промышленность и торговля России. СПб., 1893. С. 30, 346.

²⁴ ГАТО. Ф. 143. Оп. 3. Д. 119. Л. 7.

²⁵ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 5649.

Таблица 1

Производительность суконных фабрик Асеевых в 1879 и 1884 гг.

Рассказовская (Арженская) фабрика		Трескинская фабрика
1879 г. [17, с. 27-30]	Владелец: Асеева Марфа Даниловна, купчиха	Владелец: Асеев Василий Агафонович, купец
Количество рабочих	649	490
Годовой доход (руб.)	478500	300225
Количество продукции	выдел.: 424000 арш. армейских сукон	выдел.: 275000 арш. сукна
Состав производства	189 ткацких станов	150 ткацких станов, 18 чесальных аппаратов, мюлей – 4, простых прядильных – 17. Действует водою*
1884 г. [19, с. 18-19]	Владельцы: Асеевы Василий и Тихон Агафоновичи, купцы	Владелец: Асеев Василий Агафонович, купец
Количество рабочих	263	375
Годовой доход (руб.)	133000**	170000
Количество продукции	выдел.: 148000 арш. армейских сукон	выдел.: 199000 арш. армейских сукон
Состав производства	105 ткацких станов	150 ткацких станов, 18 чесальных аппаратов, мюлей – 5, простых прядильных – 17. Действует водою

Примечание: * – колеса водяной мельницы на специальном пруду служили двигателями для производственных механизмов; ** – такое значительное снижение доходности и ткацких станов произошло из-за того, что 24.06(06.07). 1879 г. суконная фабрика в Арженке сгорела, причинив убытка на 50000 руб. (Обзор Тамбовской губернии за 1879 г. Тамбов, [1880]. С. 19), и потребовалось несколько лет на восстановление производства

4(16).02.1888²⁶). В браке родилось четверо детей²⁷: Александра, Александр, Михаил, Мария.

Семья Тихона Агафоновича была значительно больше. 11(23).02.1859 г.²⁸ он женился на Раисе Васильевне Успенской (7(19).06.1943²⁹–30.07. (12.08.)1911)³⁰, дочери священника с. Нижнеспасское иерея В.А. Успенского. В браке родилось не менее 12 детей³¹: Мария, Василий, Екатерина, Сергей, Ольга, Анна, Иван, Владимир, Сергей, Михаил, Дмитрий, Николай. Все выросшие дети Асеевых получили среднее образование, и как минимум трое из них – высшее медицинское (что было редкостью даже у дворян) в Императорском Московском Университете (сегодня МГУ им. М.В. Ломоносова): Михаил Васильевич (врач-гинеколог³²); Михаил³³ и Николай (врач-рентгенолог³⁴) Тихоновичи.

²⁶ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 6631.

²⁷ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 5658, 5672, 5080, 5704, 5720, 5738.

²⁸ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 5720.

²⁹ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 5525.

³⁰ Народная Нива. Тамбов, 1911. 13 авг. № 30.

³¹ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 5713, 5720, 5844, 5921, 5974, 6073, 6207, 6366, 6554.

³² Российский медицинский список, изданный медицинским департаментом МВД на 1890 год. Спб., 1890. С. 8.

Старшие первенцы-Асеевы с молодого возраста вместе со своими отцами участвовали в управлении суконными фабриками: Александр Васильевич – Трескинской, Василий Тихонович – Арженской. Михаил Васильевич до окончания учебы в университете фабричной деятельностью не занимался. После смерти Василия Агафоновича от инсульта в 1886 г. Александр Асеев наследовал Трескинскую фабрику и вместе с женой Лидией Николаевной (урожденной Крючковой) [11, с. 37] и старшим сыном Александром окончательно переехал на Николаевский хутор. В 1887 г. он переписался со всей семьей из Тамбовского купечества в Кузнецкое [20, с. 10].

В 1884 г. купцы 1-й гильдии³⁵ Василий и Тихон Асеевы передали Рассказовскую суконную фабрику в управление своим детям Михаилу (окончившему в этом году университет) и Василию. 19 (31) декабря 1884 г. двоюродные братья основали свое предприятие: «Торговый дом братьев М.В. и

³³ Тамбовские губернские ведомости. 1909. 11 февр. № 12.

³⁴ Центральный архив Министерства обороны. Ф. 56. Оп. 12220. Д. 85. Л. 28.

³⁵ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1881. № 18. С. 606.

В.Т. Асеевых», зарегистрировав его под № 1613 у тамбовского нотариуса Петрова³⁶. Также родители выделили сыновьям и земельные участки: по дарственной записи часть недвижимого имущества отдал Т.А. Асеев³⁷, а совместно с братом подарил еще 62 десятины земли³⁸. В 1885 г. «Торговый дом» купил у В.А. Асеева дополнительные 67 десятин при с. Рассказово³⁹.

Таким образом, значительная часть имущества Асеевых при жизни владельцев отошла к их сыновьям. Окончательный раздел фабрик и другой собственности завершился только после смерти В.А. Асеева. Т.А. Асеев перешел в разряд купцов 2-й гильдии⁴⁰, оставив за собой мануфактурную торговлю, несколько земельных наделов и лесных участков, а также небольшую долю в торговом доме своих наследников.

В настоящее время сведений о жизни и деятельности В.А. и Т.А. Асеевых опубликовано крайне мало. Если в источниках по истории Тамбовской губернии о них имеются некоторые данные, то в немногочисленных работах по суконному производству в Саратовской губернии краеведы постоянно путают Василия Асеева и его сына Александра. Подобных несоответствий и просто легенд в биографии Асеевых имеется предостаточно.

Распространено мнение, что Василий и Тихон Асеевы являлись одними из главных строителей и попечителей Рассказовского Иоанно-Богословского храма, что не соответствует действительности – храм выстроен почти полностью на средства Константина Панфиловича Крюченкова⁴¹. Братьями Асеевыми оказывалась некоторая помощь, как и сотнями других жителей Рассказова, но эти пожертвования были не настолько значительными, чтобы найти отражение в ответных благодарностях со стороны Тамбовской епархии.

Семья Асеевых более проявляла заботу о содержании другого храма – церкви Покрова

Пресвятой Богородицы в с. Арженка⁴², старостой которой Василий Асеев указан с 1873 г. Затем его на несколько лет сменил будущий тесть племянника В.Т. Асеева, купец Панфил Константинович Крюченков⁴³. Снова став церковным старостой⁴⁴, В.А. Асеев пробыл на этой должности до 1884 г., пока его не заменил купец Федор Ильич Смолин⁴⁵. За его брата Антона Смолина В.А. Асеев выдал замуж свою дочь Марию⁴⁶.

Василий Асеев до своей кончины оставался попечителем Арженской церкви, за что неоднократно удостоивался благословений епархиального начальства за заслуги и пожертвования по духовному ведомству, в том числе и с выдачей специальных грамот⁴⁷. Отпевание В.А. Асеева также состоялось в опекаемой им Покровской церкви. Жена Екатерина Асеева ненадолго пережила мужа, скончавшись чуть более чем через год от рака горла. Отпели ее в той же Арженской церкви.

Тихон Асеев вел несколько более активную общественную деятельность, чем его старший брат. В 1876 г. он состоял одним из директоров банка взаимного кредита в с. Рассказово⁴⁸. В 1887 г. стал учредителем (вместе с сыном, племянником и другими местными предпринимателями) общественной организации «Рассказовское коммерческое собрание», после утверждения устава в 1888 г. переименованной в «Рассказовское общественное собрание» [21]. На протяжении ряда лет Т.А. Асеев являлся избирателем, имеющим право голосовать в избирательном уездном съезде землевладельцев⁴⁹, и постоянным кандидатом и присяжным засе-

³⁶ ГАТО. Ф. 1040. Оп. 1. Д. 1; Ф. 46. Оп. 1. Д. 1413. Л. 2.

³⁷ Центральный государственный архив г. Москвы. Ф. 142. Оп. 23. Д. 1394. Л. 2.

³⁸ ГАТО. Ф. 143. Оп. 4. Д. 1357. Л. 7.

³⁹ Там же. Л. 3-Зоб.

⁴⁰ Тамбовские губернские ведомости. 1889. 5 сент. № 97.

⁴¹ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1882. № 17. С. 586.

⁴² Справочная книжка по Тамбовской епархии на 1876 г. Тамбов, 1876. С. 80.

⁴³ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1879. № 22. С. 801.

⁴⁴ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1883. № 1. С. 3.

⁴⁵ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1885. № 19. С. 597.

⁴⁶ ГАТО. Ф. 1049. Оп. 5. Д. 6251.

⁴⁷ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1881. № 18. С. 606; 1883. № 1. С. 3; 1886 № 20. С. 561.

⁴⁸ Адрес-календарь Тамбовской губернии. 1876 // Памятная книжка по Тамбовской губернии на 1876 г. Тамбов, 1877. С. 14.

⁴⁹ Тамбовские губернские ведомости. 1889. 25 марта. № 34.

дателем в судебных процессах Тамбовского уезда⁵⁰.

Если в строительстве Богословской церкви Асеевы особого участия не принимали, то при устройстве при ней Свято-Владимирской церковно-приходской школы в 1888 г.⁵¹ Т.А. Асеев, наряду с Иваном Константиновичем Крючковым, выделил самые крупные пожертвования. С открытием школы и до своей смерти Тихон Агафонович служил ее попечителем⁵², жертвуя крупные суммы на ремонт, жалование учителям, школьные принадлежности и т. д., за что получал благодарности по духовному ведомству⁵³. После Асеева попечителем школы стал староста Иоанно-Богословской церкви И.К. Крючков⁵⁴. Кроме Рассказовской школы Тихон Асеев вместе со своей женой Раисой Васильевной отметил небольшие пожертвования на образцовую начальную школу при Тамбовской духовной семинарии⁵⁵. Также Асеевы к 1887 г.⁵⁶ содержали фабричную школу, открытую в соответствии с законами 1882 и 1884 гг., где фабрикантам предписывалось давать обязательное образование детям, работающим на фабриках [22, с. 147-152].

В 1892 г. Тихон Асеев скончался от инфаркта и был похоронен в построенной им вместе с И.К. Крючковым часовне-усыпальнице близ Иоанно-Богословской церкви.

Значительную часть имущества мужа (землю и торговые заведения) унаследовала его вдова Р.В. Асеева. Она продолжила торговлю в магазинах мануфактурно-галантерейного и сурового товара, принадлежащих мужу, в селах Рассказово, Бондари⁵⁷, Пахотный Угол [23, стлб. 1251]. Будучи землевладелицей Тамбовского и Кирсановского

уездов (имела 560 десятин земли), Асеева (как ранее и ее муж) могла участвовать в выборах гласных в уездные земские собрания⁵⁸.

Торговые и иные дела Р.В. Асеева вела через своих представителей по доверенности⁵⁹. Основную помощь матери в управлении магазинами оказывал ее сын Иван Тихонович (крупный продавец и скупщик шерсти и изделий из нее⁶⁰), который проживал вместе с ней в доме отца на ул. Миллионной. В этом же здании располагался мануфактурный склад (шерсть и чулочные изделия) и Рассказовская лавка Раисы Асеевой, оцененная в 1903 г. в 13000 руб.⁶¹ Позади дома находились два склада шерсти, принадлежащие сыну.

Раиса Асеева делала некоторые пожертвования на содержание школ и церквей, получая письменные благодарности от Тамбовской духовной консистории⁶². В 1904 г. Р.В. Асеева приобрела совместно с сыном Василием Тихоновичем бывшую усадьбу Кривцовых⁶³ с участком земли и домовую церковь в с. Любичи, Кирсановского уезда. Фактически В.Т. Асеев и выкупил указанное имение [24, с. 570] для своей матери, которая в нем проживала длительное время и содержала церковь.

После смерти в 1911 г. Р.В. Асеева была исключена из оклада промысловых заведений Тамбовского уезда вместе с числящимся на ней земским сбором⁶⁴. Во время ее похорон только чудом удалось избежать жертв из-за давки в многотысячной толпе, заполнившей центр с. Рассказово для получения не хвативших на всех поминальных подарков⁶⁵.

Несмотря на краткость изложенных сведений, материалы данного исследования позволяют проследить зарождение и первые десятилетия развития крупнейшей Россий-

⁵⁰ Тамбовские губернские ведомости. 1889. 5 сент. № 97; 19 дек. № 140; 1890. 21 авг. № 86.

⁵¹ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1893. № 12-13. С. 11 (291).

⁵² Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1892. № 2. С. 78.

⁵³ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1888. № 16. С. 845; 1890. № 22. С. 526-527; 1891. № 14. С. 374.

⁵⁴ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1896. № 9. С. 161.

⁵⁵ Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1887. № 4. С. 96; № 17. С. 395.

⁵⁶ Журналы очередного Тамбовского уездного земского собрания октябрьской сессии 1888 года. Тамбов, 1889. С. 253.

⁵⁷ Там же. С. 26.

⁵⁸ Тамбовские губернские ведомости. 1910. 13 марта. № 21.

⁵⁹ Тамбовские губернские ведомости. 1906. 20 июля. № 156.

⁶⁰ Всероссийский адрес-указатель мануфактурно-галантерейных торговых домов. М., 1896. С. 159.

⁶¹ ГАТО. Ф. 143. Оп. 3. Д. 119. Л. 7.

⁶² Тамбовские епархиальные ведомости. Тамбов, 1894. № 8. С. 150.

⁶³ Тамбовская помещичья усадьба: взгляд сквозь столетия. Любичи. URL: http://stead.tambovliv.ru/?id=elem.stead_view.189 (дата обращения: 03.10.2019).

⁶⁴ Журналы очередного Тамбовского уездного земского собрания сессии 1912 года [сентябрь-октябрь]. Тамбов, 1913. С. 406-407.

⁶⁵ Народная Нива. Тамбов, 1911. 13 авг. № 30.

ской суконной империи, и биографию ее первых представителей с их ролью в общественной жизни Тамбовской губернии.

Как считает автор, одним из наиболее значительных фактов биографии братьев Асеевых стало стремление дать образование (в том числе и высшее) всем своим наследникам и своевременная передача им дел во время индустриального скачка в стране. Трезвая оценка личных предпринимательских способностей, развившихся в середине XIX века и укрепившихся в пореформенный период, позволила прагматично смоделировать возможное негативное будущее суконных предприятий при собственном управлении и, как следствие, предупредить его.

Правильность данного подхода подтвердил пример Бондарской суконной фабрики (до 1890-х гг. главной мануфактуры Тамбовской губернии) братьев Ляпиных [25, с. 464], ровесников В.А. и Т.А. Асеевых, которая оставалась в их управлении до глубокой старости и смерти. Все это привело производство к упадку из-за отстранения владельцев от фабричной деятельности, неспособности активно работать в условиях стремительной индустриализации и повышенной конкуренции, отсутствия подготовленных наследников и управленческого аппарата. Вышеизложенное полностью оправдало отказ второго поколения Асеевых от своих предприятий и выбор в пользу детей, что и доказала последующая история.

Список литературы

1. Указатель фабрик и заводов Европейской России и Царства Польского / сост. П.А. Орлов, С.Г. Будагов. СПб., 1894.
2. Фабрично-заводские предприятия Российской империи (исключая Финляндию) / под ред. Ф.А. Шобера. Пг., 1914. П. 1654К.
3. Черменский П.Н. Прошлое Тамбовского края. Тамбов, 1861.
4. Калашников Д.В. Край родимый... Тамбов, 1959.
5. Фомина Л.В., Власов А.А. Из истории Арженского суконного комбината // История и современное состояние науки и техники на Тамбовщине / сост. А.А. Власов. Тамбов, 1986.
6. Платонов О.А. Энциклопедия купеческих родов. 1000 лет русского предпринимательства. М., 1995.
7. Маслов П.П. Судьбы наши...: Воспоминания. Сурск, 1999.
8. Кученкова В.А. Асеевы. Тамбов, 2001.
9. Кученкова В.А. Асеевы: династия предпринимателей. Тамбов, 2007.
10. Асеевы и эпоха / под ред. В.П. Середы и др. Тамбов, 2016.
11. Середа В.П., Машенкова И.О. Асеевы и их окружение. Тамбов, 2015.
12. Житин Р.М. Фабрично-заводское предпринимательство купцов Асеевых в Тамбовской губернии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 5 (169). С. 149-154. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-149-154
13. Киселев А.С., Щербинин П.П. Историко-правовые аспекты формирования военного сословия в XVIII в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 8 (148). С. 145-150.
14. Словарь географический Российского государства, описывающий Алфавитным порядком: в 6 ч. / сост. А.М. Щекатов. М.: Вольная Типография Федора Любиа, 1801–1807. Ч. 5.
15. Минх А.Н. Путевые заметки от Москвы до с. Колена 1869 г. Тамбов, 1904.
16. Морозова Э.А. Особенности социально-демографического облика населения торгово-промышленного села в первой половине XIX века (на примере с. Рассказово Тамбовской губернии): дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2003.
17. Указатель фабрик и заводов Европейской России с Царством Польским и Вел. кн. Финляндским: Материалы для фабрично-заводской статистики / сост. П.А. Орлов. СПб., 1881.
18. Тюстин А.В. Асеевы в истории суконного производства // Асеевы и эпоха / под ред. В.П. Середы и др. Тамбов, 2016.
19. Указатель фабрик и заводов Европейской России и Царства Польского / сост. П.А. Орлов. СПб., 1887.
20. Петров П.В. Благотворительная деятельность купцов Асеевых в годы Первой мировой войны // Асеевы и эпоха / под ред. В.П. Середы и др. Тамбов, 2016.
21. Роде Э. Из истории несбывшегося. 2004. Архив автора.
22. Быков А.К. Фабричное законодательство и развитие его в России. СПб., 1909.

23. Торгово-промышленная Россия. Справочная книга для купцов и фабрикантов / под ред. А.А. Блау. Спб., 1899.
24. Историко-статистическое описание Тамбовской епархии / под ред. А.Е. Андреевского. Тамбов, 1911.
25. Воронежская энциклопедия: в 2 т. / под ред. М.Д. Карпачева и др. Воронеж, 2008. Т. 1.

References

1. Orlov P.A., Budagov S.G. (compilers). *Ukazatel' fabrik i zavodov Evropeyskoy Rossii i Tsarstva Pol'skogo* [Index of Factories and Plants of European Russia and the Kingdom of Poland]. St. Petersburg, 1894. (In Russian).
2. Shober F.A. (ed.). *Fabrichno-zavodskiy predpriyatiya Rossiyskoy imperii (isklyuchaya Finlyandiya)* [Factory Enterprises of the Russian Empire (Excluding Finland)]. Petrograd, 1914. (In Russian).
3. Chermenskiy P.N. *Proshloye Tambovskogo kraya* [The Past of the Tambov Region]. Tambov, 1861. (In Russian).
4. Kalashnikov D.V. *Kray rodimyy...* [Native land...]. Tambov, 1959. (In Russian).
5. Fomina L.V., Vlasov A.A. Iz istorii Arzhenskogo sukonnogo kombinata [History of the broadcloth factory of the village of Arzhenka]. In: Vlasov A.A. (compiler). *Istoriya i sovremennoye sostoyaniye nauki i tekhniki na Tambovshchine* [History and Current State of Science and Technology in the Tambov Region]. Tambov, 1986. (In Russian).
6. Platonov O.A. *Entsiklopediya kupecheskikh rodov. 1000 let russkogo predprinimatel'stva* [Encyclopedia of Merchant Families. 1000 Years of Russian Entrepreneurship]. Moscow, 1995. (In Russian).
7. Maslov P.P. *Sud'by nashi...: Vospominaniya* [Our fates...: The memories]. Sursk, 1999. (In Russian).
8. Kuchenkova V.A. *Aseyevy* [The Aseevs]. Tambov, 2001. (In Russian).
9. Kuchenkova V.A. *Aseyevy: dinastiya predprinimateley* [The Aseevs: the Dynasty of Entrepreneurs]. Tambov, 2007. (In Russian).
10. Sereda V.P. et al. (eds.). *Aseyevy i epokha* [The Aseevs and the Epoch]. Tambov, 2016. (In Russian).
11. Sereda V.P., Mashenkova I.O. *Aseyevy i ikh okruzheniye* [The Aseevs and Their Entourage]. Tambov, 2015. (In Russian).
12. Zhitin R.M. Fabrichno-zavodskoe predprinimatel'stvo kuptsov Aseyevykh v Tambovskoy gubernii [Manufacturing entrepreneurship of Aseev merchants in Tambov province]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 5 (169), pp. 149-154. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-149-154. (In Russian).
13. Kiselev A.S., Shcherbinin P.P. Istoriko-pravovyye aspekty formirovaniya voyennogo sosloviya v XVIII v. [Historical and right aspects of military class forming in XVIII century] *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 8 (148), pp. 145-150. (In Russian).
14. Shchekatov A.M. (compiler). *Slovar' geograficheskoy Rossiyskoy gosudarstva, opisuyushchiy Azbuchnym poryadkom: v 6 ch.* [Geographical Dictionary of the Russian State, Describing in the Alphabetical Order: in 6 pts] Moscow, Fedora Lyubiy's Free Typography, 1801–1807, pt. 5. (In Russian).
15. Minkh A.N. *Putevyye zametki ot Moskvy do s. Kolena 1869 g.* [The Travel Notes from Moscow to the Village of Kolen 1869]. Tambov, 1904. (In Russian).
16. Morozova E.A. *Osobennosti sotsial'no-demograficheskogo oblika naseleniya torgovo-promyshlennogo sela v pervoy polovine XIX veka (na primere s. Rasskazovo Tambovskoy gubernii): dis. ...kand. ist. nauk* [Features of the Social and Demographic Appearance of the Commercial and Industrial Village Population in the First Half of the 19th Century (on Example of the Village of Rasskazovo of Tambov Governorate). Cand. ist. sci. diss.]. Tambov, 2003. (In Russian).
17. Orlov P.A. (compiler). *Ukazatel' fabrik i zavodov Evropeyskoy Rossii s Tsarstvom Pol'skim i Velikim knyazhestvom Finlyandskim: Materialy dlya fabrichno-zavodskoy statistiki* [Index of Factories and Plants of European Russia with the Kingdom of Poland and Great Kingdom of Finland: Materials for Factory Statistics]. St. Petersburg, 1881. (In Russian).
18. Tyustin A.V. Aseyevy v istorii sukonnogo proizvodstva [The Aseevs in the History of Broadcloth Industry]. In: Sereda V.P. et al. (eds.). *Aseyevy i epokha* [The Aseevs and the Epoch]. Tambov, 2016. (In Russian).
19. Orlov P.A. (compiler). *Ukazatel' fabrik i zavodov Evropeyskoy Rossii i Tsarstva Pol'skogo* [Index of Factories and Plants of European Russia and the Kingdom of Poland]. St. Petersburg, 1887. (In Russian).
20. Petrov P.V. Blagotvoritel'naya deyatelnost' kuptsov Aseyevykh v gody Pervoy Mirovoy voyny [The Aseevs Merchants Charity During the First World War]. In: Sereda V.P. et al. (eds.). *Aseyevy i epokha* [The Aseevs and the Epoch]. Tambov, 2016. (In Russian).

21. Rode E. *Iz istorii nesbyvshegosya* [From the Story of an Unfulfilled]. 2004. The Author's Archive. (In Russian).
22. Bykov A.K. *Fabrichnoye zakonodatel'stvo i razvitiye ego v Rossii* [The Factory Legislation and Its Development in Russia]. St. Petersburg, 1909. (In Russian).
23. Blau A.A. (ed.). *Torgovo-promyshlennaya Rossiya. Spravochnaya kniga dlya kuptsov i fabrikantov* [Commercial and Industrial Russia. Reference Book for Merchants and Manufacturers]. St. Petersburg, 1899. (In Russian).
24. Andreyevskiy A.E. (ed.). *Istoriko-statisticheskoye opisaniye Tambovskoy eparkhii* [Historical and Statistical Description of the Tambov Diocese]. Tambov, 1911. (In Russian).
25. Karpachev M.D. et al. (eds.). *Voronezhskaya entsiklopediya: v 2 t.* [Voronezh Encyclopedia: in 2 vols.]. Voronezh, 2008, vol. 1. (In Russian).

Информация об авторе

Литовский Андрей Николаевич, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: andreiniklitov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>

Поступила в редакцию 21.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 18.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the author

Andrei N. Litovskiy, Competitor, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: andreiniklitov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-4231>

Received 21 January 2020
Reviewed 18 February 2020
Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-140-147
УДК 93/94

Сдельные формы найма рабочих в помещичьем хозяйстве Тамбовской губернии в конце XIX века

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

Piecework forms of hiring workers in the landowner's household of the Tambov Governorate at the late 19th century

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. Дана характеристика условий труда издельных работников помещичьих хозяйств Тамбовской губернии в конце XIX века. Проанализирована специфика заблаговременных форм найма, размера заработной платы, особенности взаимоотношений работника и работодателя. Актуальность исследования обусловливается необходимостью восполнения историографического пробела в изучении условий труда издельных работников, его значением для развития владельческого хозяйства после отмены крепостного права. Новизна работы определена комплексным изучением сельскохозяйственного найма в помещичьих экономиях, рассмотрением как артельных, так и индивидуальных форм занятости издельщиков. Источником для работы стали материалы описаний крупных тамбовских поместий, сборники статистических сведений по Тамбовской губернии. Показано, что издельщики получали деньги за выполнение строго определенного задания по взаимной договоренности с помещиком. Такие рабочие могли наниматься в разные сферы помещичьего хозяйства. При этом установлено, что экономический формат работы абсолютного большинства издельщиков в тамбовских экономиях был связан с процедурой возвращения долга помещику. Это позволяло уменьшать размер реальных выплат издельщикам. На основе изучения труда рабочих выявлено, что, помимо денежной формы заблаговременного найма на полевые работы, в крае широко практиковалась и натуральная форма оплаты, закрепляемая арендными договорами на подесятинную сдачу угодий. Установлено, что зимний наем рабочих, снижение заработной платы создавали почву для злоупотреблений к нанятым работникам.

Ключевые слова: крупное землевладение; помещичье хозяйство; предпринимательство; Тамбовская губерния; наемные работники

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тамбовской области в рамках научного проекта № 18-49-680004.

Для цитирования: Житин Р.М. Сдельные формы найма рабочих в помещичьем хозяйстве Тамбовской губернии в конце XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 140-147. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-140-147

Abstract. We describe the working conditions of piecework workers of landowner's household of Tambov Governorate at the late 19th century. We analyze the specifics of early forms of employment, the amount of wages, and the relationship between the employee and the employer. The relevance of the research is determined by the need to fill the historiographical gap in the study of working conditions of piecework workers, its significance for the development of the landowner's household after the abolition of serfdom. The novelty of the work is determined by a comprehensive study of agricultural hiring in landowner's economies, consideration of both collective and

individual forms of employment of piecework workers. The source for this work was the materials describing large Tambov estates, collections of statistical data on the Tambov Governorate. It is shown that piecework workers received money for performing a strictly defined task by mutual agreement with the landowner. Such workers could be employed in different areas of the landowner's household. At the same time, it is established that the economic format of the absolute majority of piecework workers in Tambov economies was associated with the procedure of returning the debt to the landowner. This allowed to reduce the amount of real payments to piecework workers. Based on the study of workers' labor, it is revealed that in addition to the monetary form of advance hiring for field work, the region also widely practiced the in-kind form of payment, secured by lease agreements for the sublease of land. It was found that the winter hiring of workers and the reduction of wages created the ground for abuse of hired workers.

Keywords: large-scale land ownership; landowner's household; entrepreneurship; Tambov Governorate; hired workers

Acknowledgements: The study is funded by the Russian Foundation for Basic Research and Tambov Region according to research project no. 18-49-680004.

For citation: Zhitin R.M. Sdel'nyye formy nayma rabochikh v pomeshchich'yem khozyaystve Tambovskoy gubernii v kontse XIX veka [Piecework forms of hiring workers in the landowner's household of the Tambov Governorate at the late 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 140-147. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-140-147 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одним из характерных явлений развития капиталистических отношений в сельском хозяйстве пореформенного времени было массовое распространение наемного труда. В начале XX века частновладельческое хозяйство России использовало найм не менее 2 млн сельских рабочих [1, с. 50]. По мнению исследователей, это количество являлось небольшим «по сравнению со всей массой занятых в сельском хозяйстве рабочих рук, но оно свидетельствует о значительном развитии (в абсолютных размерах) капиталистического земледелия в частновладельческом хозяйстве» [1, с. 50].

Проблема формирования рынка сельскохозяйственного труда в помещичьем хозяйстве имеет богатую историографию [2]. Положение кадров сельских работников в дореволюционной литературе изучалось в контексте дискуссий о кризисе аграрного строя. Исследования Н.В. Шаховского [3], Е. Варба [4], В.П. Милютина [5], А.А. Ярошко [6], Я.Я. Полферова [7], И.Г. Дроздова [8], Н.В. Пономарева [9] раскрывали источники формирования рынка наемных рабочих, быт работников, их отношение с владельцами, роль дополнительного заработка в жизни крестьян. Практически все авторы обращали внимание на низкую оплату труда в пореформенном сельском хозяйстве, незащищенность рабочих перед помещиком.

Изучение вопросов сельскохозяйственного найма в советской историографии нахо-

дилось в рамках более общих проблем аграрной истории. По мнению А.М. Анфимова, «наемный труд в помещичьих имениях в большей мере был трудом закабаленных крестьян», а общая доходность владений помещиков «в значительной степени держалась на исключительной дешевизне рабочей силы» [1, с. 63]. Однако общий рост капиталистических отношений в сельском хозяйстве к началу XX века в целом не вызывал сомнений у исследователей. Проанализировав положение помещиков Европейской России перед Революцией 1917 г., И.Д. Ковальченко пришел к выводу о буржуазно-капиталистическом строе частновладельческих имений к концу капиталистической эпохи [10].

На современном этапе развития аграрной историографии изучение труда наемных сельскохозяйственных рабочих актуализируется вниманием к социальной истории. Благодаря работам В.А. Шаповалова и Г.И. Старченко [11] были намечены новые сюжеты в изучении работников по найму. В частности, исследователи обратились к проблемам ималографии помещика и служащих, профессионального роста персонала имений, повседневности рабочих поселков при сельских экономиках.

Одной из важнейших форм занятости сельскохозяйственных работников помещичьих имений на протяжении всего пореформенного времени оставался издельный найм. Издельщик получал деньги за выпол-

нение строго определенного задания по взаимной договоренности с помещиком. Такие рабочие могли наниматься в разные сферы владельческого хозяйства. По заявлениям моршанских управляющих, издельным работникам доверялась «обработка полей и плугом, и сохой, лишение поля под навоз, вывозка навоза и раструска его, посев, заделка семян, посадка картофеля и свеклы, полка овса и картофеля, распашка картофеля, уборка хлебов, картофеля и свеклы, перевозка урожая в усадьбу с поля, молотба хлеба, вейка, сортировка и доставка его на рынок, уборка сенокосов, рубка леса, разделка его на сортименты и доставка на место, корчевание пней, разделка поля из-под леса, резка, сушка и доставка торфа»¹. Имелась категория издельщиков, которая использовалась на уборке владельческих посевов в виде отработок за арендованную в имении землю.

Условия найма издельных рабочих были различными. Большинство опрошенных земскими корреспондентами помещиков Тамбовской губернии заявляли о наиболее частом найме работников на подесятинную обработку полей со своим инвентарем и тягловой силой². В зависимости от установленных в разных имениях стандартов одна десятина могла включать в себя 2400 сажень (тридцатая десятина) и 3200 сажень (сороковая десятина). Так, в Липецком уезде «широко применялась сдача в одни руки, по одной договорной сделке не только не одинаковых, но и не одновременных работ, таких как обработка земли и уборка урожая». Это означало, что помещики сдавали крестьянам «несколько десятин на выполнение всех работ от первой вспашки до уборки урожая»³. Найм в виде обработки «кругов», объединявших сразу несколько десятин помещичьей земли, был относительно редким явлением.

Труд всех категорий сельских работников регулировался «Положением о найме на сельские работы» от 12 июня 1886 г. с целым

рядом последующих сенатских разъяснений⁴. До принятия этого закона «наем на сельскохозяйственные работы нормировался общими узаконениями», «страдающими, между прочим, таким капитальным дефектом, как отсутствие ясных указаний по поводу формы договора, по поводу того, допускается ли форма словесная» [4, с. 20]. По новому закону, договоры найма могли быть письменные и словесные как на определенный, так и на неусловленный срок, но не свыше 6 лет (ст. 22). Наниматель обязался требовать лишь ту работу, на которую соглашался работник (ст. 28), не задерживать заработную плату (ст. 29), оказывать медицинскую помощь при увечьях и травмах (ст. 32). Запрещалось расплачиваться с рабочим товаром или продуктами питания (ст. 30), кормить его обычной крестьянской пищей (ст. 32). Наймит был «не вправе отлучаться без позволения хозяина и принимать на себя без его согласия чужую работу» (ст. 38). Существующую вертикаль закрепляли требования «беспрекословно и усердно исполнять требования помещика» (ст. 35), «охранять хозяина и его семью при угрожающей кому-либо из них опасности» (ст. 36), «вести себя благопристойно, трезво и почтительно к хозяину, его домашним и лицам, приставленным от него для надзора за работами и рабочими» (ст. 37), «обходиться бережно с хозяйским скотом и орудиями и не причинять по нерадению или небрежности, а тем более умышленно вреда хозяйскому имуществу» (ст. 39).

В случае нарушения работником условий труда («прогул, небрежная работа, грубость и неповиновение хозяину, причинение вреда хозяйскому имуществу») помещик был вправе «подвергать рабочих вычетам из их заработной платы (ст. 49). Работника, бежавшего от нанимателя, могли вернуть обратно через полицию (ст. 100). За невозвращение на них мог быть наложен арест на срок до 1 мес., за повреждение орудий труда владельца — до 3 мес., за нарушение распорядка дня и неявку на работу — до 1 мес.

Занятость издельных рабочих во многом зависела от времени работ. С открытием полевого сезона помещик был заинтересован в законтрактировании плугарей. Наиболее удобной формой здесь был сделный найм. Поденная форма оплаты не практиковалась,

¹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Тамбов: Губернская земская типография, 1890. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. С. 136.

² Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Тамбов: Губернская земская типография, 1893. Т. 18. Частное землевладение Липецкого уезда. С. 69.

³ Там же. С. 70.

⁴ ПСЗ III. Т. VI. 1886. № 3803.

так как сельскому хозяину выгодно было закрепление рабочих до окончания работ, да и сами работники «неохотно шли в поденщики». Почти каждый нанятый плугарь «старался побольше выгнать». Он «вставал еще затемно, бросал также, пока не стемнело, и в этих случаях хозяину приходилось не понукать рабочих, а сдерживать, иначе они могли переморить скотину» [12, с. 16].

С открытием покоса структура найма в имении менялась. В это время владелец был заинтересован в привлечении поденщиков. Покос всегда оставался самой горячей порой для поденных работников, когда «приходится рвать час у Бога», причем «цены на рабочие руки по мере приближения конца косовицы ощутимо росли» [12, с. 20]. Наконец, в период уборки хлебов основной формой занятости в хозяйствах снова становилась сдельная работа [12, с. 21]. Издельные рабочие нанимались в тамбовские имения либо индивидуально, либо в составе артели. В случае «зимней наемки» «уже с осени каждого года начиналось хождение крестьян группами или в одиночку в усадьбы землевладельцев с просьбой взять их, или хотя бы записать в кандидаты на работы следующего сельскохозяйственного года»⁵. Постепенно, таким образом, у тамбовских помещиков набиралось необходимое количество дешевой рабочей силы. В условиях слабого развития в крае местных и отхожих зимних промыслов, малообеспеченные крестьяне вынуждены были продавать свой труд особенно дешево⁶.

По сравнению с индивидуальными, артельные формы найма были менее распространены. Как правило, артель составлялась из жителей одной деревни, нанимавшихся на работу к помещику, которому они были необходимы на «одну работу, требующую одновременного выполнения»⁷. К артельщикам предъявлялись общие и единовременные условия от экономии, а каждый работник выполнял одинаковый объем работы. Для

упорядочения взаимоотношений работников и работодателя артельщики выбирали старост, обговаривавших детали труда в экономии, ответственность за качество выполненной работы.

Разновидностью артельного найма можно считать издельную работу на помещика целых крестьянских обществ. В этом случае в экономию нанимали жителей близлежащей к владению деревни, «постоянно пользовавшихся в имении пастбищами и участками пашни»⁸. Подобного вида соглашения являлись реликтами докрепостных отношений владельцев и крестьян, продолжавших играть экономическое значение после Реформы 1861 г. За использование труда в своем хозяйстве владелец предоставлял работникам пастбища и пашенные угодья.

В конце XIX века в помещичьем хозяйстве Тамбовской губернии труд издельных работников стал играть ключевую роль. Так, крупнейшее имение Липецкого уезда – владение А.М. Кожина в Кузьминской волости – полностью перешло на труд издельщиков, выполнявших в экономии все операции по полеводству⁹. При этом владелец предпочитал не индивидуальный, а артельный формат занятости. Каждая артель выбирала себе одного представителя, который подписывал договор с экономией. В договоре обговаривались объем выполняемых работ и доля каждого нанятого работника, определялась ответственность за невыполнение условий найма. Для предотвращения нарушений порядка труда каждая артель отвечала круговой порукой за своих членов. Кроме того, помещик был защищен двойной неустойкой, причитавшейся ему в случае злоупотреблений работников¹⁰.

Экономический формат работы абсолютного большинства издельщиков в тамбовских экономиках был связан с процедурой возвращения долга помещику. Это явление признавалось современниками «продуктом тех земельных отношений, которые создавались некоторыми особенностями реформы 1861 г.» [4, с. 13]. Ограниченное наделение крестьянства землей создавало необходимые условия для работы на помещика. «Таким путем можно заставить крестьянина работать за

⁵ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 18. Частное землевладение Липецкого уезда. С. 68.

⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Тамбов: Губернская земская типография, 1891. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. С. 128.

⁷ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 18. Частное землевладение Липецкого уезда. С. 68.

⁸ Там же. С. 69.

⁹ Там же. С. 73.

¹⁰ Там же.

те деньги, в которых он так нуждается в периоды выколачивания недоимок, когда предстоит или лечь под розги, или продать последнюю лошадь, или попасть в кулачьи лапы мироеда» – писал Ф.А. Щербина [12, с. 75].

Экономические затруднения тамбовских крестьян заставляли их «напрашиваться на заблаговременный и очень ранний наем в соседние владельческие экономии» и прекрасно осознавать, что «эти экономии встречают каждую весну с запасом приусловленных уже, обязанных им работников на все лето»¹¹. По наблюдениям земских специалистов та часть крестьянства, «которая соглашалась работать на владельца», объединяла наиболее бедное население сельских обществ, не имеющих возможности «своим малым земельным наделом существовать целый год». Хозяйственное положение этих жителей было таким, что «зимой, в особенности в период усиленного требования податей», им были нужны деньги, а весной очень многие из задолжавших «уже изыскивали средства на прокормление семейств и скота». «Эти зимние нужды крестьян», резюмировали современники, «неизбежно заставляли их зимой делать долги и летом возвращать их работой»¹².

Хозяйственное значение зимнего найма издольщиков для владельцев имений определялось существенной экономией в выплатах рабочим. При условии выдачи «большей половины и даже всей стоимости запродаваемого летнего труда», крестьяне соглашались «на всякую, самую низкую оценку разных полевых работ». Только благодаря тому, что «солидные хозяева не склонны были придавать своим зимним одолжениям ростовщический характер», крестьяне все-таки получали за летние работы в экономиях «довольно безобидно местным условиям выплату»¹³.

Характер и размеры оплаты труда издельным рабочим были выявлены в ходе проведения комплексного изучения помещичьих хозяйств Тамбовской губернии. В ходе сбора «цифрового и описательного материала» по имениям края было установлено, что «нередко даже в соседних имениях» труд издельщиков, выполнявших одинаковые

операции, оценивался по-разному¹⁴. Это «зависело от времени найма рабочих, от большей или меньшей раздачи им денег вперед, притом на более или менее тяжелых условиях таких ссуд или задатков». При этом «одни хозяева заботились только о дешевизне работ и считали себя в большой выгоде, если удастся сдать все работы по озимой десятина за 4 руб. 5 коп. и по яровой за 3 руб.», другие «не видели убытка платить за те же работы вдвое дороже». Вообще же «требования именно массы рабочих и стремление многих хозяев» были таковы, что «практиковался зимний наем с раздачей денег вперед, что и обуславливает низкий уровень цен на работы»¹⁵.

В помещичьих хозяйствах Мельгуновской волости Тамбовского уезда крестьяне, законтрактованные на уборку ржи, получали 3 руб. 50 коп. при зимнем найме и 5 руб. – при летнем. Покос ржи серпом стоил «зимнему» работнику 5 руб., летнему – 8 руб. на десятину¹⁶. Наряду с этим у помещиков Александровской волости Тамбовского уезда, где также практиковался предварительный найм на работы, за рожь платили 1 руб. 75 коп., а в соседней Стенановской волости «та же уборка стоила 3–4 руб.». Таким образом, не подлежало сомнению, что «при заблаговременном найме крестьяне теряли на заработной плате не менее 50 %»¹⁷.

Денежной формой заблаговременного найма на полевые работы не исчерпывались способы привлечения издельных работников в помещичьи хозяйства. Наряду с денежной формой в Тамбовской губернии широко практиковалась и натуральная форма найма, закрепляемая арендными договорами на десятинную сдачу угодий.

Экономическая жизнеспособность такого формата определялась тесными взаимоотношениями помещиков и крестьянских хозяйств. Владельцы, как правило, «нуждались в большом числе издельных рабочих», которых они «вынуждены были искать среди крестьян хозяев соседних деревень». С другой стороны, окрестное к имениям крестьянство «нуждалось в земле, так как хлеба, по-

¹¹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. С. 128.

¹² Там же.

¹³ Там же.

¹⁴ Там же. С. 135.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Тамбов: Губернская земская типография, 1891. Т. 19. Частное землевладение Тамбовского уезда. С. 91.

¹⁷ Там же.

лучаемого с собственного надела, не хватало на полгода» [13, с. 105]. В этих условиях у помещиков «недостает оборотного капитала на оплату всех необходимых по имениям работ, а у крестьян «неоткуда взять денег не только для уплаты полностью арендной суммы, но даже для взноса небольшого задатка». Выход из сложившейся ситуации был в стремлении помещиков «некоторую часть работ по имению оплатить землею, предоставляемую в аренду крестьянству» [13, с. 105]. Фактор земельной необеспеченности сельских общин, таким образом, был основанием для распространения отработок в структуре аренды владельческой земли.

Натуральная форма найма использовалась во всех уездах Тамбовской губернии. Земские специалисты, изучавшие этот вопрос в Лебедянском уезде, отмечали: «Формально наем земли бывает денежный – каждой десятине назначается известная цена; на самом же деле, крестьяне, не располагая деньгами, расплачиваются работами»¹⁸. Аналогичные формы практиковались в имениях Тамбовского уезда. В местных владениях «землевладельцы раздавали землю, подесятинно, по определенной денежной цене за десятину под озим и под яр; но плата эта в действительности отрабатывалась, так что известная денежная норма этой платы определялась только, на какую сумму съемщик должен был выполнить работ в имении, а работы эти оцениваются по особому соглашению землевладельца со съемщиками-рабочими»¹⁹.

Важная особенность подесятинной аренды заключалась в чрезвычайной подвижности съемочных цен. В условиях значительно-го интереса крестьянства к аренде земли в экономиях тамбовские помещики «чувствовали себя господами положения и регулировали эти цены единственно с таким расчетом, чтобы съемникам, в конце концов, пришлось рассчитаться возможно большим количеством работы» [13, с. 107]. В результате номинальные цены отработки в губернии являлись значительно выше расценок труда при денежных формах зимнего найма. Так, в од-

ной из экономий Липецкого уезда, где пашня раздавалась за отработки с оценкой десятины в 16–18 рублей, эта же земля при сдаче за деньги бралась крестьянами по 12 руб.²⁰ У владельцев имений Кирсановского уезда, оценивавших аренду отработочной десятины в 20 руб., эта же площадь сдавалась в 15 руб. при уплате деньгами²¹.

Преждевременный характер найма и существенное снижение заработной платы за выполнение сдельной работы создавало почву для злоупотреблений нанятых работников. «Крестьянин часто физически не мог выполнить договоров», отчего часто ему «приходилось пахать чужую землю в то время, когда «своя аж кричит», убирать хлеб на чужой ниве, когда своя осыпается, идти на чужую работу, когда семья без куска хлеба сидит», – замечал Е. Варб [4, с. 13].

Наиболее частой причиной нарушения договоров с помещиками являлось некачественное выполнение работ. В конце 80-х гг. XIX века помещики Кирсановского уезда, «прежде нанимавшие владельцев зимой, вследствие неисправной работы эту систему изменили»²². Землевладельцы «убирают хлеба или своими рабочими или выговаривают работы при сдаче земли крестьянам или нанимают при самом начале полевых работ»²³. На труд работников жаловались и помещики Борисоглебского уезда, отмечавшие, что не все издельщики «исполняют условия найма: или вовсе не работали или невовремя выезжали и работали кое-как»²⁴.

Чрезвычайно часто работники переходили от одного помещика к другому вследствие лучшего предложения. Усманские издельщики, отмечали земские корреспонденты, «нанимались по условиям, но редко их соблюдали: большей частью забирали задатки вперед и уходили к другому». Взыскать с таких крестьян «ничего невозможно, поэтому и оста-

¹⁸ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Тамбов: Губернская земская типография, 1891. Т. 17. Частное землевладение Лебедянского уезда. С. 33-34.

¹⁹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 19. Частное землевладение Тамбовского уезда. С. 30.

²⁰ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 18. Частное землевладение Липецкого уезда. С. 22.

²¹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. С. 63

²² Вольнонаемный труд в хозяйствах владельческих и передвижение рабочих в связи со статистико-экономическим обзором Европейской России в сельскохозяйственном и промышленном отношениях. Спб.: Тип. В. Киришаума, 1892. С. 141.

²³ Там же.

²⁴ Там же. С. 142.

вался найм рабочих производить или понедельно или поденно»²⁵. Практики взаимоотношений с работниками по найму заставляли помещиков считать, что 10 % вносимой оплаты «нужно считать пропавшими по неисполнению заключенных условий»²⁶.

Одной из действенной форм борьбы с нарушениями трудовой дисциплины явилась уплата работнику не всей суммы сразу, а только части с обязательством вернуть остаток после завершения работы. Осторожные хозяева Лебедянского уезда «и вообще те, которые не стремятся сдать полевые работы по самым дешевым ценам, выдают зимою 70–80 % договоренной платы, остальное же уплачивают после всех работ»²⁷.

Особая система трудовых отношений практиковалась у владельцев моршанских имений. Три четверти местных помещиков использовали найм артелей «по письменным условиям, предъявляемым в волостном правлении». «Хотя при таком способе найма работникам выдавались «крупные суммы ввиду задатков, последние почти никогда не поступают в руки нанимающихся рабочих, а

обыкновенно передаются по заключении условия в распоряжение сборщика податей, в присутствии нескольких человек артели»²⁸.

Таким образом, привлечение издельных работников в хозяйства помещиков свидетельствовало о вовлеченности тамбовской деревни в формировавшиеся производственные отношения аграрного сектора. Обязанности издельщиков определялись условиями устной договоренности или письменного договора с владельцем. Помещиками практиковался как индивидуальный наем рабочих, так и приглашение артелей. Основной формой найма издельщиков на протяжении всего пореформенного времени была «зимняя наемка», связанная с процедурой возвращения долга хозяину за ранее взятые деньги. При этом заблаговременная форма занятости служила для помещиков одним из средств уменьшения реальной заработной платы. По сравнению с летним наймом, стоимость обработки и уборки посевов такими работниками могла обходиться хозяину в два раза дешевле. Существенное снижение заработной платы обуславливало трудовые конфликты в имениях и понижало трудовую дисциплину работников. Наиболее частой формой нарушений со стороны рабочих являлись прогулы и несвоевременный приход на работы, некачественное исполнение обязанностей.

²⁵ Вольнонаемный труд в хозяйствах владельцев и передвижение рабочих в связи со статистико-экономическим обзором Европейской России в сельскохозяйственном и промышленном отношениях. СПб.: Тип. В. Киришбаума, 1892. С. 143.

²⁶ Там же. С. 144.

²⁷ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 17. Частное землевладение Лебедянского уезда. С. 80.

²⁸ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. С. 86.

Список литературы

1. *Анфимов А.М.* Крупное помещичье хозяйство европейской России. (Конец XIX – начало XX в.). М.: Наука, 1969. 394 с.
2. *Волков В.В.* Отечественная историография рынка труда в сельском хозяйстве России конца XIX – начала XX в.: досоветский период // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 4. Вып. 4. С. 9–15.
3. *Шаховской Н.В.* Отхожие сельскохозяйственные промыслы. СПб.: Тип. Правительств. вестн., 1895. 157 с.
4. *Варб Е.* Наемные сельскохозяйственные рабочие в жизни и в законодательстве: общественно-юридические очерки. М.: Маг. «Кн. Дело», 1899. 238 с.
5. *Милютин В.П.* Рабочий вопрос в сельском хозяйстве России. Пг.: Жизнь и знание, 1917. 84 с.
6. *Ярошко А.А.* Рабочий вопрос на Юге: Его прошедшее, настоящее и будущее. М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К^о, 1894. 217 с.
7. *Полферов Я.Я.* Сельскохозяйственные рабочие руки. СПб.: Ред. период. изд. М-ва фин.: «Вестн. финансов» и «Торг.-пром. газ.», 1913. 53 с.
8. *Дроздов И.Г.* Заработная плата земледельческих рабочих в России в связи с аграрным движением 1905–1906 гг. СПб.: М.И. Семенов, 1914. 68 с.
9. *Пономарев Н.В.* О передвижении сельскохозяйственных рабочих, направляющихся в Новороссийские губернии. СПб.: Тип. В. Киришбаума, 1895. 73 с.
10. *Ковальченко И.Д.* Аграрный строй России второй половины XIX – начала XX века. Москва, [б. и.] 2004. 504 с.

11. Шаповалов В.А., Старченко Г.И. Эволюция сословной структуры общества Центрального Черноземья в пореформенный период (на примере Курской губернии). Белгород, 2005. 428 с.
12. Щербина Ф.А. В каких законах нуждаются сельские рабочие? // Северный вестник. 1887. № 5. С. 75.
13. Липский. Цены на рабочие руки при заблаговременном найме на сельскохозяйственные работы. Спб.: Изд. А. Новикова, 1902. 153 с.

References

1. Anfimov A.M. *Krupnoye pomeshchich'ye khozyaystvo evropeyskoy Rossii. (Konets XIX – nachalo XX v.)* [Large Landowner Household of European Russia. (Late 19th – Early 20th Centuries)]. Moscow, Nauka Publ., 1969, 394 p. (In Russian).
2. Volkov V.V. Otechestvennaya istoriografiya rynka truda v sel'skom khozyaystve Rossii kontsa XIX – nachala XX v.: dosovetskiy period [The domestic historiography of the labor market in the Russian agricultural sector of the late 19th – early 20th centuries: the period prior to the USSR]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, 2014, vol. 4, no. 4, pp. 9-15. (In Russian).
3. Shakhovskoy N.V. *Otkhoziye sel'skokhozyaystvennyye promysly* [Seasonal Work in Agricultural Fields]. St. Petersburg, Typography of Government Herald, 1895, 157 p. (In Russian).
4. Varb E. *Nayemnyye sel'skokhozyaystvennyye rabochiye v zhizni i v zakonodatel'stve: obshchestvenno-yuridicheskiye ocherki* [Hired Agricultural Workers in Life and Legislation: Social and Legal Essays]. Moscow, "Book business" Publ., 1899, 238 p. (In Russian).
5. Milyutin V.P. *Rabochiy vopros v sel'skom khozyaystve Rossii* [The Working Issue in Agriculture in Russia]. Petrograd, Zhizn' i znaniye Publ., 1917, 84 p. (In Russian).
6. Yaroshko A. *Rabochiy vopros na Yuge: Ego proshedsheye, nastoyashcheye i budushcheye* [The Labor Issue in the South: Its Past, Present, and Future]. Moscow, I.N. Kushnerev i K° Typography, 1894, 217 p. (In Russian).
7. Polferov Y.Y. *Sel'skokhozyaystvennyye rabochiye ruki* [Agricultural Workers]. St. Petersburg, Editorial Board of Periodical Edition of the Ministry of Finance "Vestnik Finansov" and "Torg.-prom. gaz." Publ., 1913, 53 p. (In Russian).
8. Drozdov I.G. *Zarabotnaya plata zemledel'cheskikh rabochikh v Rossii v svyazi s agrarnym dvizheniyem 1905–1906 gg.* [Wages of Agricultural Workers in Russia in Connection with the Agrarian Movement 1905–1906]. St. Petersburg, M.I. Semenov Publ., 1914, 68 p. (In Russian).
9. Ponomarev N.V. *O peredvizhenii sel'skokhozyaystvennykh rabochikh, napravlyayushchikhsya v Novorossiyskie gubernii* [On the Movement of Agricultural Workers Traveling to the Novorossiysk Governorates]. St. Petersburg, V. Kirshbaum's Typography, 1895, 73 p. (In Russian).
10. Kovalchenko I.D. *Agrarnyy stroy Rossii vtoroy poloviny XIX – nachala XX veka* [The Agrarian System of Russia in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries]. Moscow, 2004, 504 p. (In Russian).
11. Shapovalov V.A., Starchenko G.I. *Evolutsiya soslovnoy struktury obshchestva Tsentral'nogo Chernozem'ya v poreformenny period (na primere Kurskoy gubernii)* [Evolution of the Class Structure of the Society of the Central Black Earth Region in the Post-Reform Period (on the Example of the Kursk Governorate)]. Belgorod, 2005, 428 p. (In Russian).
12. Shcherbina F.A. *V kakikh zakonakh nuzhdayutsya sel'skiye rabochiye?* [What laws do rural workers need?]. *Severnyy vestnik* [North Herald], 1887, no. 5, p. 75. (In Russian).
13. Lipskiy. *Tseny na rabochiye ruki pri zablagovremennom nayme na sel'skokhozyaystvennyye raboty* [Advance Hiring Prices for Agricultural Work]. St. Petersburg, A. Novikov Publ., 1902, 153 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.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: istorik08@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Поступила в редакцию 10.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 08.07.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the author

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Worker of Center for Fractal Modeling of Social and Political Processes. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: istorik08@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Received 10 June 2020
Reviewed 8 July 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-148-159
УДК 94(47) «1914/19»

«Хозяева увечного дела»: становление системы помощи военным инвалидам в Российской империи в годы Первой мировой войны

Светлана Владимировна БУКАЛОВА¹, Павел Петрович ЩЕРБИНИН²

¹ФГБОУ 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

²ФГБОУ 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

“Owners of a mutilated affair”: establishment of a support system for military invalids in the Russian Empire during the First World War

Svetlana V. BUKALOVA¹, Pavel P. SHCHERBININ²

¹The 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

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Аннотация. Дана характеристика организационной основы помощи инвалидам Первой мировой войны, складывавшейся в Российской империи. Политика призрения военных инвалидов формировалась при участии официальных, общественных и благотворительных элементов. Раскрыты сложные взаимоотношения между основными акторами этого процесса – одним из «коронных» благотворительных комитетов (Особой комиссией великой княгини Ксении Александровны), центральными органами Земского союза и Союза городов и местным самоуправлением. С помощью архивных материалов выявлены основные ориентиры создания системы призрения военно-увечных. Определены ведущие подходы к построению архитектуры государственно-общественной системы помощи бывшим военным, утратившим трудоспособность. Подробно раскрыта тема проведения регистрации военно-увечных, которая должна была стать первым этапом построения общегосударственной системы призрения инвалидов войны, однако так и не была проведена. Также уделено внимание финансовым аспектам оказания помощи военным инвалидам. Сделан вывод, что система призрения военно-увечных могла стать первым в российской истории полноценно реализованным направлением государственной социальной политики, которая, однако, не смогла реализовать свой потенциал из-за политических противоречий между официальной властью и либеральными объединениями.

Ключевые слова: Российская империя; Первая мировая война; инвалиды войны; Всероссийский земский союз; Всероссийский союз городов; органы земского и городского самоуправления; благотворительность; социальная политика

Благодарности: Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-09-00494 а.

Для цитирования: Букалова С.В., Щербинин П.П. «Хозяева увечного дела»: становление системы помощи военным инвалидам в Российской империи в годы Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 148-159. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-148-159

Abstract. We describe emerged in the Russian Empire an organizational basis of support for the First World War invalids. The policy of charity for military invalids generated with the participa-

tion of official, public and charitable elements. We reveal the complex relationship between the main actors in this process – one of the “crown” charity committees (Special Commission of Grand Duchess Xenia Alexandrovna), the Central bodies of the County Union and the Union of Cities, and local self-government. Using archival materials, the main guidelines for creating a war-mutilated charity system are identified. We determine the leading approaches to the architecture of the state and public system of support to former military personnel who have lost their working ability. In addition, we discuss in details the topic of war-mutilated registration, which was supposed to be the first stage of building a national system of care for war invalids, but it was never carried out. We also focus on the financial aspects of supporting military invalids. We conclude that the system for the war-mutilated charity could have become the first fully implemented direction of state social policy in Russian history, but it failed to realize its potential due to political contradictions between the official government and liberal associations.

Keywords: Russian Empire; World War I; war invalids; All-Russian County Union; All-Russian Union of Cities; County and city self-government bodies; charity; social policy

Acknowledgements: The study is funded by the Russian Foundation for Basic Research no. 19-09-00494 a.

For citation: Bukalova S.V., Shcherbinin P.P. «Khozyayeva uvechnogo dela»: stanovleniye sistemy pomoshchi voyennym invalidam v Rossiyskoy imperii v gody Pervoy mirovoy voyny [“Owners of a mutilated affair”: establishment of a support system for military invalids in the Russian Empire during the First World War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 148-159. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-148-159 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Участие Российской империи в Первой мировой войне стало значимым этапом становления государственной социальной политики. В ходе войны появились новые социальные группы, которые не могли довольствоваться благотворительной помощью и требовали систематической поддержки со стороны государства – беженцы, солдатские вдовы и сироты, члены солдатских семей. Одной из таких социальных страт, численность которой составляла около 1 миллиона человек, стали военные инвалиды. Специфика механизированной войны, а также особенность организации лечения раненых приводили к тому, что практически каждый третий эвакуированный в тыл покидал госпиталь негодным к военной службе с частичной или полной утратой трудоспособности [1, с. 222].

Возникновение и развитие системы государственно-общественной помощи инвалидам войны проходило в Российской империи достаточно медленно и противоречиво. До настоящего времени особенности этого процесса практически не освещены в научной литературе. В советский период тыловая тематика предреволюционных лет изучалась фрагментарно. Фундаментальный труд по истории Первой мировой войны, изданный к ее столетию – «Россия в годы Первой мировой войны: экономическое положение, социальные процессы, политический кризис» –

относит деятельность ключевой структуры, определявшей государственную политику в отношении инвалидов войны – Верховного Совета по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов – к разделу «Филантропическая активность общества» (автор – Г.Н. Ульянова, с. 126-131); деятельность Всероссийского земского союза и Всероссийского союза городов, непосредственно осуществлявших реализацию этой политики, рассмотрены также в главе «Общественные организации», написанной А.С. Тумановой (С. 133-139). Основное внимание авторы уделяют помощи раненым и семьям призванных, взаимоотношениям Союзов и власти, минуя «инвалидную» тематику.

Характерной чертой государственной политики в социальной сфере XIX – начала XX века было то, что общественное призрение развивалось как организованная благотворительность «сверху», филантропическая инициатива царской семьи. Финансовую основу деятельности различных заведений социальной направленности составляли как казенные средства, так и личные взносы членов царской семьи, частные пожертвования [2, с. 259]. Соответственно, внимание исследователей привлекает участие членов императорской фамилии в решении различных социальных проблем, значение которого в

годы Первой мировой войны лишь усилилось. Работы Н.Л. Матвеевой посвящены благотворительным организациям, возникшим во время Первой мировой войны в составе Верховного Совета, возглавлявшегося самой императрицей [3; 4]. Особая комиссия Верховного Совета, «профилем» которой была забота об инвалидах, состоявшая под патронажем великой княгини Ксении Александровны, упоминается эпизодически. Более современное исследование А.Р. Соколова и И.В. Зимина «Благотворительность семьи Романовых. XIX – начало XX века» [5] хронологически включает период Первой мировой войны, а также содержит раздел о благотворительных ведомствах и комитетах под покровительством Дома Романовых. Рассматривая деятельность Верховного Совета и достаточно подробно рассказывая о Елизаветинском и Татьянинском комитетах, авторы не уделяют внимания Ксениинской комиссии и направлению ее работы.

Закономерно, что исследования благотворительной деятельности членов императорской фамилии почти не касаются активности Земского и Городского союзов, разворачивавшейся в том же проблемном поле, тогда как применительно к призрению военных инвалидов такая активность составляла важную, хотя и не единственную форму общественной помощи военно-увечным. П.П. Щербинин частично касается земской и благотворительной помощи жертвам войны, отмечая, что «земцы и общественность вынашивали обширные планы оказания помощи увечным воинам» [6], реализовать которые помешало падение самодержавия.

Как это случается в новейшей российской историографии, первым исследователем, обратившим внимание на инвалидов Первой мировой войны как особую социальную страту, стал иностранец. Французский историк из Страсбурга Александр Зумпф (Sumpf) опубликовал несколько статей, посвященных вопросам правового, экономического и социального статуса инвалидов войны в российском обществе. При этом А. Зумпф лишь частично касается организации системы помощи военным инвалидам в Российской империи в годы Первой мировой войны. Он указывает, что «современные библиотеки располагают скудным числом прямых свидетельств о российских инвалидах

Первой мировой войны, и мне еще не доводилось находить их в центральных архивах или рукописных фондах» [7]. Возможно, автор имеет в виду личные свидетельства инвалидов Первой мировой, однако фактом является то, что при написании своих статей он не обращался к фондам Главных комитетов ВЗС и ВСГ, основывая свои рассуждения на источниках, имеющих косвенное отношение к государственной политике призрения военно-увечных. Возможно, это обстоятельство привело французского исследователя к спорному заключению о том, что «их (инвалидов войны) положение осложнялось тем, что в тылу, среди здоровых, они не могли предьявить какой-либо весомый личный военный подвиг, который мог бы оправдать то, что они перестали сражаться. Единственный их «подвиг» заключался в том, что они сумели выжить, но, на взгляд тылового общества, этого было недостаточно» [8].

Таким образом, определенной научной актуальностью обладает систематическое исследование становления организационных форм помощи увечным воинам в годы Первой мировой войны, которое отражает основные направления и противоречия эволюции государственной социальной политики этого периода, непростую стратегию взаимодействия государственных и общественных институтов, что является актуальным и для наших дней.

Нормы, которые на законодательном уровне регламентировали социальное обеспечение военнослужащих, получивших заболевания и увечья во время прохождения службы, были разработаны и приняты на основе опыта русско-японской войны. Они были закреплены в законе «О призрении нижних воинских чинов и их семейств» от 25 июня 1912 г. Получение пенсии из казны ставилось в зависимость от степени утраты трудоспособности и потребности в постороннем уходе [9]. Вместе с тем размер пенсии далеко не соответствовал реальным нуждам пострадавшего. В условиях невиданного по масштабам военного конфликта число остро нуждавшихся в общественной помощи сразу же стало весьма значительным.

Задача оказания дополнительных видов социальной поддержки была возложена на чрезвычайный межведомственный государственный орган – Верховный Совет по при-

зрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов, образованный уже 11 августа 1914 г. Совет был призван аккумулировать казенные ассигнования и частные пожертвования и перераспределять их в пользу учреждений, занятых помощью жертвам войны.

Изначально государство не имело четкого представления о необходимых формах помощи военным инвалидам, а потому эта сфера деятельности Верховного Совета, согласно его Положению, определялась не очень конкретно – как «приискание занятий и оказание других видов помощи увечным». Общеимперского плана помощи военным инвалидам разработано не было. Свои планы составлялись Военным Ведомством, Земским союзом и Союзом городов.

В январе 1915 г. в составе Верховного Совета была образована Особая комиссия по призрению воинских чинов и других лиц, пострадавших в продолжение войны, а также их семей. На нее Высочайшим указом от 10 января 1915 г. была возложена забота об увечных воинах¹. Особую комиссию возглавила родная сестра императора – великая княгиня Ксения Александровна, по имени которой комиссия именовалась также Ксенинской. В состав Особой комиссии вошли представители всех ведомств и учреждений, ведающих делом призрения увечных воинов. Структура Комиссии была представлена Отделом по приисканию занятий, Трудовым и Учебным отделами, Отделом призрения, Врачебно-техническим отделом, Юридическим отделом и Финансово-распорядительным отделом. Как и Верховный Совет, Особая комиссия не имела территориальных подразделений.

Работа Комиссии строилась согласно Наказу, составленному при участии ее попечительницы в.кн. Ксении Александровны и утвержденному императрицей Александрой Федоровной. Согласно пункту 15 Наказа, исполнение задач на местах предполагалось возложить на городские и земские управления: согласно Уставу об общественном при-

зрении, эта сфера подлежала ведению земских и городских учреждений. Однако органы местного самоуправления к тому моменту объединились в крупные всероссийские структуры – Всероссийский земский союз (ВЗС) и Всероссийский союз городов (ВСГ). Таким образом, Ксенинская комиссия должна была выстраивать определенные взаимоотношения и с этими объединениями.

В свою очередь, Земский и Городской союзы рассматривали организацию помощи «военно-увечным» (в терминологии того времени) как логическое развитие основной своей уставной деятельности – помощи больным и раненым – после того, как те покинут госпитали, тем более, что по мере продолжения войны и умножения числа ее жертв все отчетливее стала ощущаться необходимость построения общегосударственной системы поддержки инвалидов войны, которая бы упорядочивала территориально и организационно все необходимые формы призрения.

Стоит отметить, что изначально власть предполагала, что деятельность всероссийских объединений органов самоуправления территориально будет ограничена тылом, а функционально – организацией госпитального дела. Об этом напоминало полное официальное название ВЗС – Всероссийский земский союз помощи больным и раненым воинам. Однако обстоятельства военного времени очень быстро потребовали нарушения этих планов и распространения области действия Союзов на действующую армию, а вместе с тем и на иные сферы общественной жизни, связанные с неотложными нуждами, порожденными запросами войны. Распространение компетенции Земского и Городского союзов на призрение инвалидов войны было, пожалуй, наиболее перспективным, поскольку позволяло оправдать существование этих институций и после окончания войны.

Земский и Городской союзы развернули активную деятельность по организации систематической помощи военным инвалидам. 12–14 марта 1915 г. состоялось собрание уполномоченных губернских земств, которое признало желательным участие Земского союза в помощи инвалидам войны. Более того, по мнению участников, дело призрения жертв войны могло быть в принципе осуществлено только органами земского и город-

¹ Отчет состоящего под Августейшим председательством ее императорского высочества великой княгини Ксении Александровны образованной в составе Верховного Совета Особой комиссии по призрению воинских чинов и других лиц, пострадавших в продолжении настоящей войны, а также членов их семей за 1915 г. Пг., 1916.

ского самоуправления при широком общественном содействии, однако на государственные средства. Координация взаимодействия власти и органов самоуправления осуществлялась при посредстве всероссийских союзов земств и городов².

Разработка плана заботы об инвалидах была поручена собранием специально учрежденному Отделу помощи увечным воинам при Главном комитете земского союза, которым заведовал член Главного комитета ВЗС В.Н. Челищев. Отдел брал на себя взаимодействие с государственными ведомствами и Главным комитетом, а также координацию деятельности подотделов, занятых организацией переобучения военно-увечных (общего, сельскохозяйственного и ремесленного образования) и Подотдела регистрации³.

При Главном комитете союза городов также появился Отдел помощи увечным воинам. Он был призван координировать работу местных структур и устраивать новые необходимые учреждения помощи инвалидам, поддерживать ходатайства городских управлений перед Особой комиссией Верховного Совета о финансировании их деятельности, созывать общероссийские и местные совещания и съезды, а также вносить на обсуждение Главного комитета ВСГ законодательные инициативы в сфере помощи военно-увечным⁴.

Союзы предложили осуществлять помощь военным инвалидам в трех типах учреждений: приютах для тяжелых увечных, протезных мастерских и реабилитационных учреждениях – санаториях, а также физиотерапевтических и ортопедических институтах⁵. На заседании Особой комиссии 6 октября 1915 г. этот план был одобрен. Комиссия была признана центральным органом, утверждавшим и финансирующим общероссийский план помощи увечным солдатам, разработанный Союдами, а также осуществлявшим контроль за его исполнением. Не-

сколько позже Верховным Советом было предположено устранить Союзы от руководящей роли в развертывании системы помощи военно-увечным, оставив за ними только экспертные функции: предполагалось лишь запрашивать их заключения по ходатайствам органов местного самоуправления перед Особой комиссией. На заседании Особой комиссии 11 декабря 1915 г. было признано желательным участие центральных учреждений ВЗС и ВСГ в работе Комиссии наряду с другими обществами и учреждениями⁶.

В силу необходимости централизации и координации создания сети специализированных учреждений для инвалидов войны, а также непосредственной принадлежности этой социальной категории к сфере ответственности местного самоуправления, естественным представлялось сосредоточение такой деятельности под эгидой Земского союза и Союза городов. Более того, специфика вопроса предполагала как создание сети низовых комитетов, так и объединения заботы о жертвах войны на всероссийском уровне. Резолюция Совещания представителей областных комитетов ВСГ 30 октября – 1 ноября 1916 г. рекомендовала организовать в каждом губернском центре комитет помощи увечным для объединения городских и земских сил, а в более мелких населенных пунктах – объединенных попечительств⁷. Также Союзы намеревались создать объединенный центральный орган помощи увечным со своей региональной сетью и представительством в ней общественных организаций⁸. Возникла Соединенная комиссия по организации помощи увечным воинам при Земском и Городском союзах⁹. Однако поскольку ее деятельность не была поддержана централизованным государственным финансированием, заметной роли она не играла.

Оставалась проблема согласования между собой деятельности ВЗС и ВСГ по данному направлению, тем более что не все города вошли в Союз городов, а земства существовали примерно в половине административных единиц Российской империи. Кроме того, госпитали действовали преимущественно в городах, как и учебные курсы для увечных,

² Доклад Главного комитета Собранию уполномоченных губернских земств 12 марта 1915 года. М., 1915.

³ РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 356-357.

⁴ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2071. Л. 1. Проект Положения об Отделе помощи увечным воинам при Главном комитете ВСГ.

⁵ Журнал заседания 3-го Съезда представителей Всероссийского союза городов: [с приложением]. М., 1915.

⁶ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 39.

⁷ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2071. Л. 28-32.

⁸ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 30.

⁹ Там же. Л. 75-75об.

хотя организацию и проведение обучения предполагалось предоставить губернским и уездным земствам¹⁰.

Правительство не отпускало каких-либо средств на дело призрения увечных воинов непосредственно Земскому и Городскому союзам: казенные ассигнования направлялись через Ксениинскую комиссию напрямую местным комитетам и учреждениям; соответственно, руководство ВЗС и ВСГ не могло влиять на их размер и распределение¹¹. При этом, как отмечалось, в составе Особой комиссии представители городских и земских учреждений и их Союзов представлены случайно и слабо, а в состав Распорядительного отдела Особой комиссии они и вовсе не входили¹². К концу 1915 г. в реестре Особой комиссии уже числилось 31 учреждение и организация, занятые заботой о военных инвалидах; им было перечислено 142 тыс. руб. К выдаче в 1916 г. было предположено более 400 тыс. руб.¹³

Сами Союзы отмечали, что ассигнования производятся Ксениинской комиссией случайно и бессистемно, а потому настаивали на сосредоточении стратегических и распорядительных функций в руках Главных комитетов союзов, оставляя за государством в лице Особой комиссии контролирующую роль.

На заседании Ксениинской комиссии 3 июня 1916 г. было установлено, что ходатайства органов местного самоуправления о казенных пособиях на устройство учреждений для инвалидов войны должны получить заключение Союзов на предмет их соответствия общему плану и целесообразности. Однако также была признана необходимость получать заключение и от местных отделений Елизаветинского комитета, которое предшествовало представлению проекта или отчета в Главный комитет ВЗС или ВСГ¹⁴. К сентябрю 1916 г. была принята схема финансирования мероприятий, включавшая и Главные комитеты союзов: деньги на работу местных попечительств и специализированных учреждений должны были испрашиваться у Особой комиссии и через Союзы перечисляться городским и земским самоуправ-

лениям, а также отдельным специализированным учреждениям. Рассматривать и утверждать отчетность местных учреждений должна была непосредственно Особая комиссия¹⁵.

Союзы ревностно отстаивали самостоятельность своих действий в данной сфере. Совещание по вопросам организации специальной врачебной помощи военно-увечным с участием представителей губернских комитетов ВЗС 5–6 марта 1916 г. признало необходимым самостоятельное ведение дела помощи военно-увечным органами местного самоуправления и их всероссийскими союзами, при минимальном вмешательстве государства в эту область¹⁶. Отмечалось, что согласно Положению о Верховном Совете, он не наделяется ролью объединяющего центра по призрению увечных воинов, также как и Особая комиссия не располагала полномочиями объединять деятельность различных организаций в данной сфере¹⁷.

5–7 октября 1916 г. прошло еще одно совещание представителей губернских земств по вопросу осуществления помощи увечным воинам. Совещание должно было определить роль Земского Союза в помощи инвалидам войны, стратегию взаимодействия местных комитетов Земского Союза со структурами Всероссийского союза городов, органами самоуправления и правительственными органами. Согласно принятой совещанием резолюции, дело помощи увечным осуществляется земствами на следующих условиях: государство финансирует и контролирует работу, ВЗС руководит и координирует, а губернские и уездные земства создают особые органы на местах – участковые, уездные, губернские попечительства, которые и осуществляют непосредственную помощь военно-увечным.

Совещание признало желательным, чтобы средства Верховного Совета отпускались Главному Комитету ВЗС для правильного распределения между земствами с учетом мнения земских собраний и съездов уполномо-

¹⁵ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 159.

¹⁶ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 859. Л. 5. Совещание по вопросам организации специальной врачебной помощи военно-увечным с участием представителей губернских комитетов ВЗС 5–6 марта 1916 г.

¹⁷ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 147–148.

¹⁰ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 190.

¹¹ Там же. Л. 152. Выписка из Журнала заседания Главного комитета от 2 сентября 1916 г.

¹² РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 987. Л. 41.

¹³ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 62–63.

¹⁴ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 117.

моченных¹⁸. По сути, государству отводилась роль источника финансирования реализации планов, выработанных общественными организациями.

Ксенинская комиссия на заседании 6 октября 1916 г. вновь высказалась за привлечение к делу призрения военных инвалидов Земского и Городского союзов, а также органов местного самоуправления с ассигнованием на подготовленный ими проект организации помощи 15,6 млн рублей. Смета составлялась совместно Отделом призрения и Финансовым отделом Особой комиссии Верховного Совета по согласованию с ВЗС и ВСГ¹⁹. Окончательное решение по этому вопросу должен был вынести Верховный Совет, чье заседание должно было состояться в декабре²⁰.

Ряд участников Соединенной комиссии по организации помощи увечным воинам при Земском и Городском союзах высказался против поспешного внесения общей сметы в Особую комиссию, настаивая на более подробном обсуждении условий совместной деятельности Особой комиссии и Союзов и полной самостоятельности последних как важнейшем принципе постановки призрения военно-увечных. А.Н. Меркулов указал на это, что общественные организации достаточно автономны в своей деятельности – Верховный Совет лишь дает им деньги, тогда как Союзы – «хозяева увечного дела»²¹.

Построение общегосударственной системы помощи инвалидам войны, как масштабный и затратный процесс, должно было быть основано на точном представлении о числе этих жертв войны. Главный комитет ВЗС настаивал на скорейшем проведении переписи военных инвалидов для составления сметы и получения необходимых кредитов от Особой комиссии Верховного Совета²². Прежде всего для выполнения намеченной программы необходимо было определить общее количество инвалидов, установить численность различных категорий пострадавших, нуждавшихся в разных видах

помощи, и их территориальное распределение. Эти сведения должны были лечь в основу разработки конкретных проектов создания организационной системы помощи военным инвалидам на местах. Тем самым преодолевался недостаток сложившейся в России системы общественного призрения, которая «не знала ни количества нуждающихся, ни характера нужды»²³.

Нельзя сказать, что к тому времени не имелось никаких сведений относительно военных инвалидов. С момента выписки из госпиталя и до назначения казенной пенсии каждый, уволенный с военной службы вследствие ранения или болезни, получал так называемое «четвертачное довольствие» – пособие в размере 25 коп. в сутки²⁴. По Закону о порядке выдачи суточного довольствия эвакуированным и уволенным со службы нижним воинским чинам от 14 июля 1915 г., все делопроизводство в этом отношении должны были вести уездные и городские управы; таким образом, в управах были списки этих лиц. К слову, опираясь на эти данные, Отдел помощи увечным ВЗС смог собрать «*весьма ценные поуездные данные об уволенных со службы*»²⁵. Выплата пенсий производилась через уездные или городские по воинской повинности присутствия, там же велся учет получающих пенсии. В середине 1915 г. военное ведомство предполагало сосредоточить у себя регистрацию нуждающихся, а помощь им предоставлять через особые местные комитеты под председательством губернатора²⁶, однако эта идея не была реализована.

Объединения земств и городских самоуправлений поставили перед собой задачу собрать по возможности наиболее полные сведения обо всех военно-увечных, уже прибывших в места своего постоянного проживания, и наладить регистрацию вновь признаваемых инвалидами. К январю 1916 г. был разработан проект постановления текущей регистрации увечных воинов. Он предполагал установление координации лечебных заведений ВЗС и ВСГ с местными отделениями

¹⁸ Труды совещания представителей земств по вопросам осуществления земствами помощи увечным воинам, состоявшегося в Москве 5–7 октября 1916 г. М., 1917. С. 27–28.

¹⁹ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 9.

²⁰ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 77.

²¹ Там же. Л. 75.

²² РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 13.

²³ План регистрации увечных воинов, выработанный Отделом помощи увечным воинам Главного комитета Всероссийского земского союза. М., 1916. С. 4.

²⁴ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 235.

²⁵ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 989. Л. 210.

²⁶ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 987. Л. 39об.

Земского союза²⁷. Вводилась карточка «Уведомление о выбытии раненых и больных воинских чинов из лечебных заведений ВЗС», которая направлялась в губернский комитет Земского союза по месту жительства пострадавшего. В ней отмечалась степень утраты трудоспособности по 8-ми категориям, предложенным Союзом городов, и мнение госпитального врача о желательной форме общественной помощи выписываемому²⁸. Главным Комитетом ВЗС было возбуждено ходатайство об обязательном снабжении учетной книжкой ВЗС всех военных инвалидов, независимо от того, каким органом производится их регистрация. Отмечалось, что «книжке военно-увечного» должен быть придан официальный характер *«силою закона или распоряжением высшей правительственной власти»*²⁹. Также было возбуждено ходатайство о включении представителей ВСГ во все эвакуационные комиссии для учета увечных, которые выписываются из госпиталей³⁰.

Тем не менее учет военно-увечных стал очередным камнем преткновения во взаимодействии власти и всероссийских союзов органов самоуправления.

В марте 1916 г. съезд Союза городов утвердил общие принципы регистрации инвалидов войны³¹. Велись переговоры об организации объединенного статистического бюро при Главных комитетах ВЗС и ВСГ; в итоге Медико-Статистическое бюро возникло при Главном комитете Земского союза³².

Земским союзом была предложена схема поуездной регистрации инвалидов войны, представленная в мае 1916 г. на Пироговском съезде. Схема включала сведения о семейном и имущественном положении увечного воина, его занятиях и доходах. Переписная карточка была составлена совместно с представителями врачебных организаций³³. Примечательно, что в анкету включались сведения и о том, состоит ли инвалид в гражданском или же венчанном браке. Анкета также определяла число иждивенцев и наличие других

работников в семье увечного. Кроме того, анкета содержала вопросы о видах необходимой помощи не только самому солдату, но и членам его семьи (например, присмотр за детьми, чтобы дать жене возможность заработка) – а также о том, какие формы помощи желательны самому нижнему чину.

Предполагался тотальный контроль за военными инвалидами: предстояло отслеживать не только изменения в их состоянии здоровья, но также в семейном положении, доходах, месте жительства – с тем, чтобы оказываемая общественная помощь соответствовала действительным потребностям призванного лица³⁴. Выполнение этой работы предполагалось поручить специальным участковым попечительствам, созданным при уездных управах. Эти структуры должны были обеспечить всесословное общественное участие в помощи обездоленным. В свою очередь, губернским управам надлежало координировать помощь в пределах губернии. Таким образом, был взят курс на создание системы адресной поддержки с максимальным учетом индивидуальных обстоятельств, что предполагало создание и обобщение обширного и динамичного массива данных.

Инструкции по производству регистрации включали составление кратких именных списков для каждого населенного пункта по данным воинских начальников и проведение индивидуального обследования. Заполнение карточек в части сведений медицинского характера необходимо было проводить при участии врачей, а в части имущественного положения – сельских должностных лиц, служащих кооператива и т. п. Заполненные переписные карточки предстояло сдать в уездные земские управы, которые на их основании выписывали увечным учетные книжки, служившие основным документом для получения ими различных видов помощи. Далее уездная управа передавала карточки губернской управе, оставляя у себя их дубликат; губернская же управа занималась обработкой статистических данных, составляя на их основе погубернский план разме-

²⁷ План регистрации увечных воинов, выработанный Отделом помощи увечным воинам Главного комитета Всероссийского земского союза. М., 1916. С. 4.

²⁸ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 77.

²⁹ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 986. Л. 104.

³⁰ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 30.

³¹ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 18.

³² РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 986. Л. 51-52.

³³ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 20.

³⁴ План регистрации увечных воинов, выработанный Отделом помощи увечным воинам Главного комитета Всероссийского земского союза. М., 1916. С. 4.

шения специальных учреждений и координируя их деятельность³⁵.

После обсуждения плана и сметы проведения регистрации увечных воинов, члены Главного комитета пришли к общему мнению, что в распоряжении ВЗС нет средств на реализацию этого плана. Было решено открыть Отделу помощи увечным кредит в размере 32 тыс. руб. для начала переписи из средств, ассигнованных Главному комитету губернскими земствами, и приступить к печати бланков первой очереди³⁶.

Земская смета на изготовление бланков и книжек для текущей регистрации и переписи военно-увечных по земским губерниям Европейской России составлялась из прогноза о 300–500 тысячах увечных и оценивалась в размере 94–157 тыс. руб., не считая оплаты труда переписчиков, расходы на разъезды и обработку карточек³⁷. 30 июля 1916 г. в Ксенинской комиссии был представлен план регистрации увечных воинов в земских губерниях и смета на 537 тыс. руб. (из оценки количества увечных в полмиллиона). Из общей сметы 125 тыс. руб. предусматривалось на вознаграждение переписчикам, 132 тыс. – на оплату труда по обработке переписных карточек. В пояснительной записке к смете оговаривалось, что она является приблизительной и заведомо недостаточной, так как не включает расходы на наем помещений и разъезды³⁸. В то же время Петроградский областной комитет ВСГ признавал явно недостаточными затраты в размере 1 руб. на увечного, так как из этой суммы счетчикам причиталась бы только 1/4, что при числе увечных в уезде 800–1000 человек составляет около 200–250 руб. и не покрывает разъездных расходов (учитывая, что инвалиды рассеяны по множеству населенных пунктов); кроме того, в число расходов входит вознаграждение переписчику и ведение делопроизводства уездной управой³⁹.

Циркуляр Главного комитета ВЗС уездным комитетам от 22 сентября 1916 г. пред-

писывал немедленно приступить к поуездной переписи военно-увечных⁴⁰. При этом не шла речь о предварительной подготовке адресных списков, неясным оставалось, будут ли проводить перепись и обрабатывать ее результаты уездные комитеты Земского союза или же уездные управы. Более того, начиная масштабную процедуру регистрации, Главный комитет уведомлял свои местные подразделения о том, что он по-прежнему «не располагает специальным кредитом» на ее проведение. Таким образом, фактически проведение переписи и обработка ее результатов явочным порядком возлагалась Земским союзом на органы местного самоуправления – структуры, не тождественные местным комитетам ВЗС и не находившиеся в подчинении Главного комитета.

Новгородский губернский комитет ВЗС на совещании с представителями уездных управ пришел к выводу, что программа регистрации, предложенная Главным комитетом, невыполнима в связи с нехваткой как земских служащих, чьи ряды существенно поредели в результате мобилизаций, так и медицинского персонала. Губернский комитет по собственной инициативе разработал более простую форму регистрации, которую передал в уездные комитеты для проведения регистрации военно-увечных силами волостных правлений, священников и учителей⁴¹.

5–7 октября 1916 г. в Москве состоялось совещание представителей земств, принявшее упрощенную форму регистрационной карточки, которая заполнялась по сведениям воинского начальника⁴². Таким образом, форма регистрации была изменена в процессе ее проведения.

Что касается городов, то совещание представителей областных комитетов ВСГ 30 октября – 1 ноября 1916 г. признало обязательность проведения регистрации военно-увечных, за основу которой был взят бланк ВЗС⁴³. По соглашению с ВСГ, регистрация в уездных городах производится силами уездных земских управ. В большинстве губернских городов регистрацию увечных взял на себя Союз городов. Ряд уездных центров, в частности, Козлов и Моршанск Тамбовской

³⁵ План регистрации увечных воинов, выработанный Отделом помощи увечным воинам Главного комитета Всероссийского земского союза. М., 1916. С. 4.

³⁶ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 32. Выписка из Журнала заседаний Главного комитета ВЗС от 12 июля 1916 г.

³⁷ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 23.

³⁸ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 986. Л. 104, 106.

³⁹ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 4-34об.

⁴⁰ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 968. Л. 116.

⁴¹ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 1177. Л. 4.

⁴² РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 968. Л. 127-128.

⁴³ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2071. Л. 28-32.

губернии – выразили желание провести регистрацию самостоятельно, силами городских управлений⁴⁴.

При этом Особая комиссия не торопилась финансировать начатые работы по регистрации военно-увечных; спорным моментом оставался адресат финансирования, что было непосредственно связано с процедурой переписи и определялось противоречивыми взаимоотношениями Союзов и Верховного Совета. Изначально предполагалось, что средства будут перечислены губернским управам. При этом было замечено, что в их распоряжении нет достаточного количества подготовленных кадров для правильного проведения переписи по намеченному плану. В конце ноября было решено отпускать средства Главным комитетам обоих Союзов⁴⁵. Во второй половине декабря состоялось совещание Статистического отдела Особой комиссии с участием представителей ВЗС и ВСГ. Оно выявило ряд недостатков в плане проведения переписи: не была разграничена ответственность между уездами и городами, не определен порядок проведения переписи в крупных городах. На этом основании совещание отложило принятие окончательного решения, вернувшись к идее проведения переписи непосредственно низовыми органами местного самоуправления.

На фоне крайне обострившихся отношений между монархией и Союзами Особая комиссия Верховного Совета предпринимала попытки выработать альтернативную схему переписи военных инвалидов, склоняясь к отстранению Главного комитета ВЗС от переписи и осуществлению ее через городские и уездные земские управы под наблюдением и руководством членов Особой комиссии, а там, где местное самоуправление не было организовано, – при посредстве отделений Елизаветинского комитета и других общественных организаций с доставкой переписных карточек в Комиссию⁴⁶. Таким образом, не только Союзы, но и губернские управы отстранялись бы от проведения учета военно-увечных; данные о количестве и размещении инвалидов войны становились бы достоянием Особой комиссии.

⁴⁴ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 968. Л. 116, 120.

⁴⁵ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 34-34об.

⁴⁶ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2122. Л. 25; РГВИА. Ф. 12564. Д. 1177. Л. 362.

Предварительно на перепись было ассигновано 901 тыс. руб. и еще 130 тыс. – на жалование местным представителям Ксениинской комиссии, которые будут руководить проведением переписи⁴⁷. Смета переписи, составленная Распорядительным отделом Ксениинской комиссии, составлялась из расчета 1 млн военных инвалидов; только на изготовление регистрационных карточек предполагалось потратить 1,5 млн руб.⁴⁸

Таким образом, на протяжении 1914–1917 гг. в Российской империи шел генезис системы помощи инвалидам войны. Происходило определение организационных основ этой системы, форм и видов необходимой помощи, механизмов финансирования. Однако принять какой-либо законченный вид, выйти из состояния аморфных проектов и обеспечить надежной поддержкой жертв войны эта система не смогла. Как оказалось, главной проблемой стала неопределенность в том, кто же станет основным партнером государства, «оператором» создания инфраструктуры помощи военно-увечным. На эту роль претендовали центральные органы Земского союза и Союза городов, однако коронная администрация была не готова принять их в таком качестве. Отчасти эта позиция была обусловлена традиционным нежеланием централизованного государства допускать существование альтернативного центра влияния; отчасти – осторожностью, вызванной растущей оппозиционностью Главных комитетов, явно претендующих на такое влияние. Альтернативой закрепления статуса «хозяев увечного дела» за Главными комитетами Союзов была передача призрения военно-увечных местным комитетам ВЗС и ВСГ; губернскому земству; непосредственно уездным земствам и городским самоуправлениям; наконец, рассматривался вариант создания под эгидой губернатора участковых комитетов, включавших представителей администрации, самоуправления и общественности. Такая ситуация вела к политизации вопроса и делала его очередным яблоком раздора между правительством и либеральной общественностью, что в конечном итоге не шло на пользу делу.

Всероссийские союзы органов самоуправления развивали идею постановки дела

⁴⁷ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 35.

⁴⁸ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 968. Л. 135-136.

помощи увечным на твердую основу закона⁴⁹. По мнению земцев, система помощи инвалидам войны должна была создаваться не на началах благотворительности, а как учреждение государственное – с определенным кругом прав и обязанностей и ответственностью за их исполнение⁵⁰. Представители Главных комитетов ВСГ и ВЗС вели по этому поводу переговоры с членом Думы М.М. Новиковым, а 15 июня 1916 г. Главноуправляющий ВЗС кн. Г.Е. Львов обратился к председателю бюро Прогрессивного блока в Госдуме С.И. Шидловскому с проектом

думского запроса в адрес правительства в порядке статьи 40 Учреждения Государственной думы, так как «*ввиду перерыва своих заседаний, Дума лишена возможности провести какие-либо меры об увечных в законодательном порядке*»⁵¹. Однако решить задачу принятия специального законодательного акта, регламентирующего права военных инвалидов, не удалось и Временному правительству. Советская власть, в свою очередь, не рассматривала инвалидов империалистической войны как самостоятельную категорию и тем более не считала их привилегированной социальной группой.

⁴⁹ РГВИА. Ф. 12593. Оп. 1. Д. 2072. Л. 30.

⁵⁰ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 987. Л. 39об.

⁵¹ РГВИА. Ф. 12564. Оп. 1. Д. 430. Л. 6.

Список литературы

1. Чиж И.М., Карпенко И.В. Военная медицина в русской армии в годы Первой мировой войны // История медицины. 2017. Т. 4. № 2. С. 216-224.
2. Ульянова Г.Н. Благотворительность в Российской империи, конец XVIII – начало XX века. М., 2005.
3. Матвеева Н.Л. Благотворительная деятельность именных комитетов членов императорской семьи в годы Первой мировой войны. М., 2004.
4. Матвеева Н.Л. Благотворительность и императорская семья в годы Первой мировой войны. М., 2004.
5. Соколов А.Р., Зимин И.В. Благотворительность семьи Романовых. XIX – начало XX века. М., 2015.
6. Щербинин П.П. Особенности призрения военных инвалидов и членов их семей в России в XVIII – начале XX в. // Вестник ВГУ. Серия Гуманитарные науки. 2005. № 2. С. 222-233.
7. Зумпф А. Инвалидность и экспертиза во время Первой мировой войны в России // Большая война России: Социальный порядок, публичная коммуникация и насилие на рубеже царской и советской эпох. М., 2014. С. 58-78.
8. Зумпф А. Российские инвалиды Первой мировой войны: жертвы прошлого и современная социальная группа? // Маленький человек и большая война в истории России: середина XIX – середина XX в.: материалы Междунар. коллоквиума / отв. ред. Н.В. Михайлов. СПб., 2014. С. 297-311.
9. Торопкин С.А. О праве на пенсию участников Первой мировой войны // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 9-2. С. 93-99.

References

1. Chizh I.M. Karpenko I.V. Voyennaya meditsina v russkoy armii v gody Pervoy mirovoy voyny [Military medicine in the Russian army during the First World War]. *Istoriya meditsiny – History of Medicine*, 2017, vol. 4, no. 2, pp. 216-224. (In Russian).
2. Ulyanova G.N. *Blagotvoritel'nost' v Rossiyskoy imperii, konets XVIII – nachalo XX veka* [Charity in the Russian Empire, Late 18th – Early of 20th Centuries]. Moscow, 2005. (In Russian)
3. Matveyeva N.L. *Blagotvoritel'naya deyatel'nost' imennykh komitetov chlenov imperatorskoy sem'i v gody Pervoy mirovoy voyny* [Charitable Activity of the Named Committees of the Members of the Imperial Family During the First World War]. Moscow, 2004. (In Russian).
4. Matveyeva N.L. *Blagotvoritel'nost' i imperatorskaya sem'ya v gody Pervoy mirovoy voyny* [Charity and the Imperial Family During the First World War]. Moscow, 2004. (In Russian)
5. Sokolov A.R., Zimin I.V. *Blagotvoritel'nost' sem'i Romanovykh. XIX – nachalo XX veka* [Charity of the Romanov Family. 19th – Early of 20th Century]. Moscow, 2015. (In Russian)
6. Shcherbinin P.P. Osobennosti prizreniya voyennykh invalidov i chlenov ikh semey v Rossii v XVIII – nachale XX v. [Features of the care of military invalids and their families in Russia in the 18th – early 20th century]. *Vestnik VGU. Seriya Gumanitarnye nauki* [Voronezh State University Herald. Series of Humanitarian Sciences], 2005, no. 2, pp. 222-233. (In Russian).

7. Zumpf A. Invalidnost' i ekspertiza vo vremya Pervoy mirovoy voyny v Rossii [Disability and expertise during the First World War in Russia]. *Bol'shaya voyna Rossii: Sotsial'nyy poryadok, publichnaya kommunikatsiya i nasiliye na rubezhe tsarskoy i sovetskoy epokh* [The Great War of Russia: Social Order, Public Communication and Violence at the Turn of the Tsarist and Soviet Eras]. Moscow, 2014, pp. 58-78. (In Russian).
8. Sumpf A. Rossiyskiye invalidy Pervoy mirovoy voyny: zhertvy proshlogo i sovremennaya sotsial'naya gruppa? [Russian invalids of the First World War: victims of the past and the modern social group?]. *Materialy Mezhdunarodnogo kollokviuma «Malen'kiy chelovek i bol'shaya voyna v istorii Rossii: seredina XIX – seredina XX v.»* [Proceedings of the International Colloquium “The Little Man and the Big War in the History of Russia: Mid 19th – Mid 20th Centuries”]. St. Petersburg, 2014, pp. 297-311. (In Russian).
9. Toropkin S.A. O prave na pensiyu uchastnikov Pervoy mirovoy voyny [On the right to pension of participants of the First world war]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current Problems of Humanities and Natural Sciences], 2015, no. 9-2, pp. 93-99. (In Russian).

Информация об авторах

Букалова Светлана Владимировна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры политологии и государственной политики. Среднерусский институт управления (филиал), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: STL1612@yan-dex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-9299>

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Щербинин Павел Петрович
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Поступила в редакцию 04.05.2020 г.
Поступила после рецензирования 01.06.2020 г.
Принята к публикации 26.06.2020 г.

Information about the authors

Svetlana V. Bukalova, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Politology and State Politics Department. Central Russian Institute of Management (Branch), The Russian Presidential Academy Of National Economy And Public Administration, Moscow, Russian Federation. E-mail: STL1612@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-9299>

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Pavel P. Shcherbinin
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Received 4 May 2020
Reviewed 1 June 2020
Accepted for press 26 June 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-160-169
УДК 94(47).084.6

Политехнизация школы в Центрально-Черноземной области в 1931–1933 гг.

Андрей Николаевич ЗЛОБИН

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет инженерных технологий»
394035, Российская Федерация, г. Воронеж, пр-т Революции, 19
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-2823>, e-mail: anzlobin@bk.ru

School polytechnization in the Central Black Earth Region in 1931–1933

Andrey N. ZLOBIN

Voronezh State University of Engineering Technologies
19 Revolyutsii Ave., Voronezh 394035, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-2823>, e-mail: anzlobin@bk.ru

Аннотация. Рассмотрены различные аспекты внедрения политехнического образования в учебных заведениях Центрально-Черноземной области. Актуальность представленного исследования обоснована, в первую очередь, неисследованностью данного аспекта развития отечественного образования, а также новизной впервые вводимых в научный оборот архивных документов. Акцентируется внимание на законодательном закреплении принципов политехнизма в рамках реформы образования начала 30-х гг. XX века, а также на теоретическом осмыслении технологического аспекта образовательного процесса. Изучение государственной политики, направленной на развитие трудового обучения и воспитания в низших и средних учебных заведениях и реализации ее аспектов в Центрально-Черноземной области, являются целью данного исследования. В процессе исследования проанализированы мероприятия, предпринятые региональными властями в рамках реализации партийных установок по политехнизации обучения: увеличение числа мастерских и рабочих комнат, приобретение оборудования, закрепление за школами приусадебных участков, организация кружков и конкурсов, проведение экскурсий на предприятия, повышение квалификации работников школ и библиотекарей, содействие в установлении контактов с предприятиями и в выделении ими опытных инженеров и техников для работы в школах. Рассмотрены трудности, сопровождавшие политехнизацию школы. К ним относились: плохое оборудование мастерских, низкая квалификация инструкторов и педагогов, нежелание руководителей ряда организаций идти на встречу школам, формализм при организации социалистических соревнований и договоров с предприятиями, недооценка администрацией школ и учителями важности технического обучения. В заключение обобщены достижения и недостатки политехнического аспекта образовательного процесса в Центральном Черноземье начала 1930-х гг., намечены дальнейшие перспективы трудового обучения в советских школах.

Ключевые слова: реформа образования; политехническое образование; советская школа; принцип политехнизма; техническое изобретение

Для цитирования: Злобин А.Н. Политехнизация школы в Центрально-Черноземной области в 1931–1933 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 160-169. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-160-169

Abstract. We examine various aspects of the introduction of polytechnic education in educational institutions of the Central Black Earth Region. The relevance of the study is justified primarily by the fact that this aspect of the development of domestic education has not been previously studied, and also by novelty of archival documents introduced into scientific circulation for the first time. We focus on the legislative consolidation of the principles of polytechnism in the framework of the educational reform in the early 30s of 20th century, as well as on the theoretical understanding of the technological aspect of the educational process. The purpose of this research is to study the state policy aimed at developing labor training and education in lower and secondary educational

institutions and implementing its aspects in the Central Black Earth Region. The study analyzes the measures taken by the regional authorities within the framework of implementing the party's policy on education polytechnization: increasing the number of workshops and workrooms, purchasing equipment, assigning household plots to schools, organizing clubs and competitions, conducting excursions to enterprises, improving the skills of school employees and librarians, helping them establish contacts with enterprises and allocating them experienced engineers and technicians to work in schools. We examine the difficulties that accompanied school polytechnization. They included: poor equipment of workshops, low qualifications of instructors and teachers, unwillingness of managers of a number of organizations to meet halfway with schools, formalism in organizing socialist competitions and contracts with enterprises, underestimation by school administrators and teachers of the importance of technical training. In conclusion, we summarize the achievements and shortcomings of the polytechnic aspect of the educational process in the Central Black Earth Region of the early 1930s, and outline further prospects for labor training in Soviet schools.

Keywords: education reform; polytechnical education; Soviet school; principle of polytechnism; technical invention

For citation: Zlobin A.N. Politekhizatsiya shkoly v Tsentral'no-Chernozemnoy oblasti v 1931–1933 gg. [School polytechnization in the Central Black Earth Region in 1931–1933]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 160–169. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-160-169 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В апреле 1930 г. состоялось II Всесоюзное партийное совещание по народному образованию, положившее начало реформе советской системы образования. Задачи индустриализации, растущее производство требовали от школы подготовки специалистов, уже имевших техническую квалификацию и готовых либо к трудовой деятельности на предприятиях, либо к продолжению учебы в вузах и техникумах. Совмещать в школьном обучении общеобразовательные и технические знания заставляли, в первую очередь, требования экономической целесообразности, так как без притока значительного количества квалифицированных специалистов промышленность дальше развиваться не могла. Эти обстоятельства, по справедливому замечанию А.В. Новичкова, приводили «к широкой политехнизации советской школы» [1, с. 22].

В историографии советского периода проблемы политехнического образования рассматривались через призму реализации партийных образовательных программ в контексте изучения общих аспектов развития социалистической школы. Стоит выделить работы таких авторов, как В.С. Плясовских [2], Т.П. Бибанов [3] и А.В. Кольцов [4]. Среди современных исследователей, в рамках изучения становления и развития школьного

образования, проблемы трудового обучения и воспитания затрагивали А.М. Липчанский [5], Л.И. Анайкина [6], З.Г. Дайч [7]. В контексте проводимых органами государственной власти реформ образования проблемы политехнизации образования 1930-х гг. затрагивал А.В. Новичков [1]. В.А. Гордеев и А.А. Гордеев обращались к аспектам технической пропаганды среди учащейся молодежи в контексте индустриальной политики государства [8]. Среди региональных историков, останавливавших свое внимание на проблемах политехнического обучения в советской школе, стоит выделить В.В. Зияленва [9]. Заметный вклад в исследование отечественного образования 1930-х гг. внесли западные ученые [10–12], затрагивавшие в своих работах в том числе и проблемы технологического образования в школах. Вопросы политехнического обучения в школах ЦЧО в контексте проводимой государством в начале 1930-х гг. реформы образования исследователями ранее не рассматривались. Незнученность данного аспекта развития отечественной школы объясняет **актуальность исследуемой темы.**

К источниковой базе относятся материалы Государственного архива общественно-политической истории Воронежской области, Российского государственного архива социально-политической истории, а также материалы журнала «Культурный фронт

ЦЧО». Многие архивные материалы в научный оборот вводятся впервые.

Целью данного исследования является изучение государственной политики, направленной на развитие трудового обучения и воспитания и реализации ее аспектов в начальных и средних учебных заведениях Центрально-Черноземной области.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Основные положения реформы школьного образования, проведенной органами государственной власти в начале 30-х гг. XX века, базировались на решениях ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе»¹ и от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы»².

В Постановлении ЦК «О начальной и средней школе» отмечалась важность политехнизации образования в контексте прочного усвоения таких наук, как физика, химия, математика. В целях развития политехнического образования в средней школе предписывалось развернуть сеть мастерских и рабочих комнат при школах, прикреплять школы к предприятиям, совхозам, МТС и колхозам с обязательным заключением договоров, а последним оказывать содействие прикрепленным учебным заведениям путем выделения необходимого оборудования, инструментов, квалифицированных специалистов. Также в целях политехнизации региональным органам власти предписывалось организовать сеть политехнических музеев и политехнических отделений в существующих краеведческих музеях, технических библиотеках, использовать для технического обучения средства кинофикации. В 1931–1932 гг. все учителя должны были организованно пройти практику на предприятиях, в колхозах и совхозах в целях ознакомления с основами производства³.

¹ О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б) от 05.09.1931. URL: <http://istmat.info/node/53561> (дата обращения: 10.12.2019).

² Об учебных программах и режиме начальной и средней школы: постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1932. URL: <http://istmat.info/node/57330> (дата обращения: 10.12.2019).

³ О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б) от 05.09.1931. URL: <http://istmat.info/node/53561> (дата обращения: 10.12.2019).

В Постановлении «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы» говорилось: «придавая большое значение постановке трудового обучения в политехнической школе, признать необходимым переработать учебные программы по труду с тем, чтобы обеспечить действительное соединение обучения с производительным трудом и изучение в теории и на практике главных отраслей производства (программа ВКП(б)), руководствуясь указаниями Ленина, что политехнический принцип не требует обучения всему, но требует обучения основам современной индустрии вообще»⁴.

Принцип политехнизма, лежащий в основе предлагаемых органами партийного руководства изменений, в значительной мере определял содержание образования, выбор методов обучения и практической подготовки в профессиональных учебных заведениях всех ступеней, включая высшую школу. Политехнизм позволял обеспечить широту кругозора будущих специалистов, развитие их способности быстро ориентироваться в технике и технологии производства [1, с. 19; 6, с. 22].

Как базовый принцип будущей советской школы, политехнизм обсуждался уже в первые годы советской власти. В декабре 1920 г. В.И. Ленин в заметках на тезисы Н.К. Крупской о политехническом образовании писал: «Безусловным заданием поставить немедленный переход к политехническому образованию или, вернее, немедленное осуществление ряда доступных сейчас же шагов к политехническому образованию... Нам нужны столяры, слесари тотчас. Безусловно. Все должны стать столярами, слесарями и проч., но с таким-то добавлением общеобразовательного и политехнического минимума» [13].

Основная роль в теоретическом осмыслении принципа политехнизма и механизмов его внедрения в практику советской системы образования принадлежит Н.К. Крупской и А.В. Луначарскому. Н.К. Крупская видела политехнизацию школы главным инструментом «в деле изжития разрыва между физическим и умственным трудом». «Надо бешено

⁴ Об учебных программах и режиме начальной и средней школы: постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1932. URL: <http://istmat.info/node/57330> (дата обращения: 10.12.2019).

бороться – писала она, – со сведением политехнизма к столярным и слесарным мастерским, к отрыву его от производства страны, к отрыву его от остальной школьной учебы. Все яснее и яснее становится, что политехнизм должен включить в себя непременно и НОТ (научную организацию труда) и профориентацию. Если мы изучаем тщательным образом такой составной элемент производства, как станок, то мы в не меньшей мере должны изучать и другой составной элемент производства – рабочего, особенности его труда в каждой профессии» [14, с. 235]. Характерно, что в начале 1930-х гг. в Центрально-Черноземной области Н.К. Крупская отмечала отсутствие сколько-нибудь развернутого политехнизма. «Политехнизация, – писала она, – выражается в работе на земле – вот и все». Она объясняла это недостаточной методической работой и отсутствием опытных учителей [14, с. 235].

А.В. Луначарский понимал политехнизацию как комплексную программу, в которой предусматривалось изучение истории культуры как поступательного освоения природы человеком и обучение через активное творчество, активные методы и приемы преподавания⁵. Предполагалось, что в процессе приобретения трудовых навыков дети тем самым должны были более осмысленно подойти к выбору профессии. Однако в 1930-е гг. понимание политехнического обучения А.В. Луначарским становится более прагматичным, ориентированным на нужды производства и экономики. Он пишет: «...главной задачей, стоящей перед страной, является создание хозяйственного плана... Подготовка работников есть несомненная часть хозяйственного плана, а Главпрофобр мы даже хотели переименовать в Главподраб (Главный Комитет по подготовке работников)... Каждый наш специалист должен быть социалистическим строителем. ...У нас не может быть никаких чиновников, которые стоят над гражданами. У нас могут быть только специалисты, выражающие волю граждан, обслуживающие рабоче-крестьянское общество»⁶.

⁵ РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 142. Оп. 1. Д. 178. Л. 15-16; Д. 197. Л. 151-152, 182.

⁶ РГАСПИ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 178. Л. 15-16; Д. 197. Л. 151-152, 182.

Приемник А.В. Луначарского на посту наркома просвещения А.С. Бубнов всегда считал проблему политехнизации школы важнейшей для организации советской системы образования и научной деятельности. Он утверждал, что политехническая школа позволит дать обществу, «во-первых, кадры квалифицированных рабочих, политехнически подготовленных, с определенным уровнем общего образования. Во-вторых, она даст подготовленных людей к техническим специальностям средней квалификации <...> после специального обучения. В-третьих, она даст основную подготовку к высшему образованию. Таким образом, мы будем иметь низшие и средние звенья нашей школы в таком виде, что она будет удовлетворять требованиям строительства социализма» [1, с. 18-19].

Выполняя указания ЦК ВКП(б) о политехнизации учебных заведений, руководители образования в ЦЧО предприняли меры, направленные на увеличение числа мастерских и рабочих комнат, было приобретено большое количество инструментов и оборудования. Мастерские переоборудовались и создавались именно для политехнического обучения школьников, а не в качестве подсобного предприятия школы, где в 1920-х гг. работали в качестве мастера инструктор по труду и в лучшем случае несколько взрослых ребят, изъявлявших желание к такого рода деятельности. При этом работа по политехнизации школ велась неравномерно. В Колпинском районе ЦЧО мастерские были открыты при 14 школах, рабочие комнаты – при 40 школах, рабочие уголки – при 47 школах. Оборудование при этом было установлено недостаточно: мастерские были обеспечены на 40 % от потребности, рабочие комнаты – только на 25 %. К мастерским колхозов были прикреплены 23 школы. В Орле мастерские организовали при 22 школах, рабочие комнаты – при 20, механизированные мастерские – при 3; в Рождественско-Хавском районе рабочих комнат было организовано всего 8, а рабочих уголков – 9⁷.

Препонами в работе мастерских и рабочих комнат являлись: недостаток оборудования (наличие 4–5 верстаков и нескольких комплектов ручного инструментария счита-

⁷ ГАОПИ ВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф. 2. Оп. 1. Д. 2157. Л. 47об.

лось признаком хорошо оснащенной мастерской), недостаток, а иногда полное отсутствие материалов, недостаточная подготовленность инструкторов по труду во втором центре, а также учителей первого центра⁸. Многие из учителей труда не имели даже среднего образования. В сельской школе руководить работой по трудовому политехническому обучению зачастую должен был не имеющий педагогического образования агроном.

Главной задачей органы ОблОНО видели повышение знаний трудовиков по общеобразовательным предметам хотя бы до уровня средней школы, второй задачей – поднятие педагогической квалификации. Основными формами повышения квалификации учителей труда были краткосрочные курсы, в том числе заочные и специальные внутришкольные и межшкольные семинары [15, с. 10-11].

Связь основы наук с трудом понималась теоретиками образования как «естественное обоснование труда теоретическим материалом, полученным учащимися при изучении общеобразовательных дисциплин», а также «подтверждением теоретических положений практикой, наглядным материалом». Политехнизация, по их мнению, не должна сводиться к работе в мастерских, школьники должны получать представления об основах производства в широком смысле, осваивать организацию производства и общественного труда. Без ознакомления детей с работой предприятий, колхозов и совхозов невозможна правильная организация политехнического обучения [2, с. 173].

Значительное количество школ заключили договоры с промышленными предприятиями и колхозами по вопросу шефства. По данным 80 ФЗС, в 1932/1933 учебном году в результате выполнения договоров между школами и предприятиями для оборудования мастерских заводами было выделено 150 тисков, 120 верстаков, свыше 200 комплектов слесарных инструментов. Инженерно-технические работники предприятий, колхозов, совхозов и МТС оказывали помощь школе, во многих школах работали бесплатно и добровольно в качестве инструкторов. Для руководства техническими кружками учащихся и политехнической подготовкой

было выделено предприятиями 733 квалифицированных рабочих, инженеров и техников⁹. В результате этого значительно упорядочилась постановка практики детей в колхозах и на промышленных предприятиях, причем производительный труд детей целиком подчиняется учебно-воспитательным целям. Учебного и политехнического оборудования за 1932/1933 учебный год было приобретено на 2178000 руб.¹⁰

В систему политехнического обучения входили экскурсии на производство. Большое внимание уделялось вопросу связи теоретического обучения с практической работой на предприятиях и в особенности на пришкольных участках (Борисоглебская ФЗС № 4-3, Тамбовская ФЗС № 5-6, Курская ФЗС № 4, Песковская ШКМ, Яковлевская ШКМ, Ступинская ШКМ, Чернянская ШКМ, Новоживотинская ШКМ и т. д.).

В то же время в деле заключения договоров между школами и предприятиями часто не обходилось и без пресловутого «очковтирательства». Как отмечает В.В. Зилянев, относительно ситуации на Южном Урале: «в ряде школ социалистические договоры между школами и предприятиями были перезаклучены бюрократически, формально. Трафаретный проект договора составлял заведующий или завуч школы, «согласовывал» его с дирекцией предприятия, – и «дело в шляпе». Выделенные фабзавкомом для помощи школе в учебной и воспитательной работе рабочие и члены ИТР в школу не являлись, никакой помощи не оказывали. А школы не принимали мер общественного воздействия по отношению к ним. Производственные экскурсии на предприятия, предусмотренные учебными программами, директора заводов обычно не разрешают. Производственное обучение учащихся старших групп школы на предприятии повисает в воздухе и т. д. [9, с. 130-132]. В ЦЧО положение дел было аналогичным¹¹.

Внедрялось в практику использование школьных земельных участков в качестве базы для политехнизации в форме подсобных хозяйств. Размеры и степень политехни-

⁹ ГАОПИ ВО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 2149. Л. 127; Д. 2625. Л. 33.

¹⁰ Там же.

¹¹ РГАСПИ. Ф. 142. Оп. 1. Д. 178. Л. 15-16; Д. 197. Л. 151-152, 182.

⁸ ГАОПИ ВО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 2157. Л. 48.

зации подсобных хозяйств также отличались в зависимости от возможностей района и активности местного руководства. Например, в Колпнянском районе земельные участки имели все школы, к организации подсобных хозяйств в 1932/1933 учебном году приступили 38 школ, в Чернянском районе земельные участки от 1 до 9 гектар имели 59 школ, а 13 школ не имели подсобных хозяйств, в Солнцевском районе земельные участки имели все школы, в Моршанском – 36 школ¹². В тех школах, где пришкольное хозяйство было хорошо организовано, это позволяло обеспечивать учащихся горячими завтраками.

Из обследованных в 1933 г. 11124 школ земельными участками были обеспечены 9649 школ (86,7 %). Вся площадь пришкольных земельных участков равнялась 29657 га¹³.

В апреле и мае 1933 г. филиалом Центрального института политехнического образования было проведено обследование состояния трудового политехнического обучения в школах ЦЧО, по итогам данного обследования в июне 1933 г. была проведена конференция по политехнизму, наметившая дальнейшие пути его развития в школах Черноземья.

В итоговых материалах по результатам обследования и конференции отмечалось, что многие учителя и директора школ недооценивали важность политехнизации школы, которая часто рассматривалась как нечто необязательное, временное, переходящее дело, как мода, без чего можно обойтись. Учителя больше заботились о «прорывах» и невыполнении программ по основным общеобразовательным дисциплинам и зачастую равнодушно смотрели на срыв программ по труду, а директора не содействовали организации мастерских и рабочих комнат (Свердловский, Песковский, Елань-Коленовский, Ливенский районы) [15, с. 10-11].

Очень много недостатков, по мнению контролирующих структур, имелось в содержании и методике работы по политехническому обучению. Главным из них являлся «ремесленнический подход», заключающийся в работе без плана, без чертежа, в отрыве от показа общих принципов, лежащих в основе

ручного и механизированного способов производства [5, с. 18].

В качестве примера правильной организации политехнического обучения в журнале «Культурный фронт ЦЧО» приводится Песковская образцовая школа I ступени. При этой школе в находящемся по соседству, бывшем кулацком доме была организована мастерская, вмещавшая 20–25 учащихся. Исключительно силами самой школы, без специального ассигнования от РОНО было приобретено все необходимое оборудование для работы по дереву, с жестью, проволокой, глиной и картонажем. Этому школе добилась благодаря тесному взаимодействию с руководством колхоза. Инструктор по труду находился на оплате. В мастерской был организован порядок, чистота и опрятность. За каждым учащимся закреплялось определенное рабочее место. Инструктор перед началом занятий выдавал инструмент бригадирам из учащихся, которые, в свою очередь, раздавали его членам своей бригады. Инструктор, не имея специальной педагогической подготовки, находился под руководством опытного педагога, вместе с которым разрабатывал планы занятий и составлял конспекты уроков. Практической деятельностью школьников инструктор руководил самостоятельно, кроме этого, он сообщал им связанные с трудовой деятельностью теоретические знания [15, с. 10-11].

На приусадебном участке под руководством инструктора проводилась работа по выращиванию новых культур: сои, кориандра, кормового арбуза, проводились опыты с традиционными культурами: пробовались различные сроки посадки, способы ухода и т. д.

Отсутствие связи между трудом и основами наук проявлялось в том числе в попытках инструкторов по труду искусственно увязывать труд с программами теоретических дисциплин. Например, раздел «Древесина и ее значение для народного хозяйства» увязывался с общественнознанием путем отсылки к решениям XVII партийной конференции о широком применении дерева в строительстве, с русским языком в программах по труду увязывалась запись труднопроизносимых инструментов, с физикой – устройство флюгера и подъемного крана.

Обычный урок по труду в мастерской строился следующим образом: минут 8–10

¹² ГАОПИ ВО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 2157. Л. 48об.

¹³ Там же. Д. 2149. Л. 139.

преподаватель объяснял собравшимся учащимся тему и задачу занятия, потом в течение 2–3 минут показывал, как надо делать ту или иную вещь или деталь, как и в какой последовательности надо пользоваться инструментом, потом учащиеся шли на рабочие места и начинали работать до конца занятия. Некоторые занятия проводились в форме экскурсий на предприятия. Экскурсии, как правило, организовывались спонтанно, без учета имеющихся планов, проходили неорганизованно, хаотично, без заранее продуманного плана [15, с. 9-10].

Проведенные в 1932/1933 учебном году проверочные испытания показали сравнительно высокий уровень успеваемости учащихся по труду. В городских школах процент успеваемости почти везде был около 100 %, в сельских школах – 97–98 %. По другим дисциплинам процент успеваемости был гораздо ниже. Эти проценты отражали отношение к труду как к второстепенной дисциплине как со стороны преподавательского состава, так и со стороны самих школьников. Свидетельством этого является вопрос одного из учеников к завучу во время подготовки к проверочным испытаниям: «Неужели даже за труд, если я не выдержу испытания, меня могут оставить на второй год?» [15, с. 10-11].

Социалистические договоры, заключаемые бригадами школьников, носили, как правило, абстрактный характер и содержали расплывчатые пункты, например: бережно относиться к инструменту, досрочно выполнять работу, вести себя дисциплинированно, рационально использовать материал, при входе в мастерскую раздеваться и т. п. Пионерская организация практически нигде не придавала значение руководству социалистическим соревнованием на уроках труда.

Работа кружков юных техников, опытных и тому подобных была организована более интересно и с точки зрения заинтересованности школьников, и в плане кураторства со стороны пионерии и органов детского самоуправления [15, с. 11-12].

С 1 октября 1933 г. по 1 августа 1934 г. проводился всесоюзный конкурс среди детей на лучшее техническое изобретение и лучшую модель. Конкурс проводился в рамках реализации государственной политики развития политехнического образования, одной из его целей являлось развертывание техни-

ческой пропаганды среди детей. ЦЧО приняла активное участие в этом конкурсе. Только от Борисоглебского района приняли участие 48 технических кружков, охватывающих 1728 пионеров и школьников. Среди изделий, подготовленных к конкурсу, были самодельные копии самолетов, модели паровых молотов, поршней, аккумуляторов. Был проведен конкурс руководителей авиамodelных кружков в количестве 25 человек. Для руководства кружками в школах и пионерских отрядах по району было выделено 6 инженеров, 10 техников и 6 агрономов. Райбюро организации «За овладение техникой» выделило в помощь кружкам 10 специалистов. В Лискинском районе в помощь кружкам были организованы транспортная, фото- и радиолaborатории. Учащиеся самостоятельно сконструировали паровой котел, турбину и электродвигатель, аппарат Морзе и ветряной двигатель. Один пионер представил на конкурс собственное изобретение – электрическую таблицу по усвоению формул. В то же время руководители образования в некоторых районах (например, в Ольховатском и Льговском) проигнорировали участие в конкурсе [16, с. 44-45].

Значительную помощь в политехнизации учреждениям образования оказывали библиотеки. При развертывании мероприятий по технической пропаганде центральным районным библиотекам пришлось столкнуться с недостаточным знакомством библиотекарей с промышленными предприятиями и со слабым знанием технической книги. Для устранения этих пробелов были проведены мероприятия по повышению квалификации библиотекарей в области производственно-технической пропаганды. В том числе были организованы экскурсии библиотекарей на промышленные предприятия. Библиотеки организовывали выставки книг по технике и производству, лекции и кружки. Со стороны учителей наибольшей популярностью пользовались кружки электротехники [17, с. 68-69].

Политехническому образованию уделялось максимально возможное внимание, поэтому нельзя согласиться с мнением, что «решая задачу подготовки контингента для техникумов и вузов, общеобразовательная школа ослабила внимание к трудовому воспитанию и политехническому обучению» [1, с. 17]. Обком ВКП(б) принял ряд мер к даль-

нейшему улучшению политехнического обучения в школах: организация производства политехнического оборудования в ЦЧО, увеличение ассигнований, укрепление кадров инструкторов по труду в школах и т. д.¹⁴ В постановлениях обком обращает внимание районных и городских руководителей образования, что проверки договоров школ с предприятиями являются важнейшим мероприятием по укреплению трудового политехнического обучения¹⁵.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Следует сказать, что на этапе реформы образования, затрагивающем 1930–1933 гг., трудовое обучение и воспитание было в значительной степени изменено в соответствии с теми установками, которые давались в программных постановлениях ЦК ВКП(б) и сообразно с точкой зрения, обозначаемой руководителями советского образовательного процесса. В частности, благодаря усилению региональных властей и педагогического сообщества увеличилось количество и оснащённость мастерских и рабочих комнат, за учебными заведениями закреплялись приусадебные участки, в помощь школам направлялись квалифицированные техники и инженеры, организовывались кружки, проводились конкурсы и экскурсии на заводы, целенаправленно повышалась квалификация работников школ и библиотекарей, заключались договоры с предприятиями и организациями. Однако, несмотря на все достижения в реформировании трудового обучения и воспитания, постановка политехнического

образования, особенно в сельских школах, имела ряд существенных недостатков.

1. Отсутствие во многих школах мастерских и рабочих комнат, недостаток приспособленного для детей технического оборудования.

2. Недостаточное использование прикрепленных предприятий для постановки политехнической практики учащихся.

3. Недостаточная бдительность за исполнением договоров со стороны предприятий, в особенности в смысле выделения агрономов, инженеров, техников в помощь школе. Отсутствие квалифицированного руководства практикой со стороны инженеров, агрономов и техников.

4. Неспособность в ряде школ увязать на практике теоретическое обучение с производительным трудом из-за недостаточного уровня подготовки педагогов и отсутствия опыта в постановке политехнического обучения¹⁶.

5. Не выполнялись директивы обкома, касающиеся изготовления политехнического оборудования для школ тяжелой и легкой промышленностью области¹⁷.

6. Недостаточное внимание профорientации в процессе политехнической подготовки школьников.

На следующем этапе реформы образования, начавшемся в 1934 г. с решений XVII съезда ВКП(б) и совпавшем по времени с разделением ЦЧО на Воронежскую и Курскую области, процесс политехнизации средней школы в Черноземье продолжится на новых законодательном и институциональном уровнях, в новых организационно-политических условиях.

¹⁴ ГАОПИ ВО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 2149. Л. 128.

¹⁵ Там же. Д. 2625. Л. 35.

¹⁶ Там же. Д. 2149. Л. 127.

¹⁷ Там же. Д. 2157. Л. 48об.; Д. 2625. Л. 34.

Список литературы

1. Новичков А.В. Реформирование советской системы народного образования в 1930-е годы. М.: МГОГИ, 2013. 139 с.
2. Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования: опыт разработки и реализации: дис. ... д-ра ист. наук. М., 1988. 454 с.
3. Бибанов Т.П. Деятельность коммунистической партии по развитию и совершенствованию школ РСФСР в 1929–1934 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1971. 20 с.
4. Кольцов А.В. Культурное строительство в РСФСР в годы первой пятилетки (1928–1932). Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1960. 74 с.
5. Липчанский А.М. Становление в России общего массового школьного образования в период социально-экономических преобразований: 1861–1941 гг. Опыт, уроки: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2001. 30 с.

6. Анайкина Л.И. Партийно-государственная политика в сфере народного образования в РСФСР (1922–1991 гг.): автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2001. 25 с.
7. Дайч З.Г. Школьная политика в СССР. Уроки партийно-государственного руководства, перспективы развития. М.: МПГУ, 1991. 382 с.
8. Гордеев В.А., Гордеев А.А. Образовательная составляющая отечественной индустриализации // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 6. С. 40–43.
9. Зильянев В.В. Введение всеобщего и реформа школы в годы первых пятилеток на Южном Урале // Вестник Южно-Уральского профессионального института. 2012. № 1 (7). С. 128–137.
10. Hans N., Hessen S. *Education and Soviet Russia*. London: King, 1930. 236 p.
11. Tomasic D. *The Impact of Russian Culture on Soviet Communism*. Glencoe: Free Press, 1953. 285 p.
12. Fitzpatrick S. *The Commissariat of Enlightenment*. Cambridge: The University Press, 1970. 380 p.
13. Ленин В.И. О политехническом образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны. URL: <https://public.wikireading.ru/139330> (дата обращения: 10.12.2019).
14. Крупская Н.К. Трудовое воспитание и политехническое образование // Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. М., 1959. Т. 4. 630 с.
15. Гольишкин И.П. Состояние и очередные задачи по политехническому трудовому обучению в сельской школе ЦЧО // Культурный фронт ЦЧО. 1933. № 11–12. С. 9–12.
16. Якунин И. Конкурс детей на лучшее техническое изобретение – дело всей советской общественности // Культурный фронт ЦЧО. 1934. № 1–2. С. 43–47.
17. Аверкина А. Производственно-техническая пропаганда в Орловских библиотеках // Культурный фронт ЦЧО. 1933. № 1–2. С. 67–70.

References

1. Novichkov A.V. *Reformirovaniye sovetской системы народного образования v 1930-e gody* [Reform of the Soviet System of Public Education in the 1930s]. Moscow, State University of Humanities and Technology Publ., 2013, 139 p. (In Russian).
2. Plyasovskikh V.S. *Politika KPSS v oblasti narodnogo obrazovaniya: opyt razrabotki i realizatsii: dis. ... d-ra ist. nauk* [CPSU Policy in the Field of Public Education: Experience of Development and Implementation. Dr. hist. sci. diss.]. Moscow, 1988, 454 p. (In Russian).
3. Bibanov T.P. *Deyatel'nost' kommunisticheskoy partii po razvitiyu i sovershenstvovaniyu shkol RSFSR v 1929–1934 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Activities of the Communist Party to Develop and Improve Schools in the RSFSR in 1929–1934. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1971, 20 p. (In Russian).
4. Koltsov A.V. *Kul'turnoye stroitel'stvo v RSFSR v gody pervoy pyatiletki (1928–1932)* [Cultural Construction in the RSFSR During the First Five-Year Plan (1928–1932)]. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1960, 74 p. (In Russian).
5. Lipchanskiy A.M. *Stanovleniye v Rossii obshchego massovogo shkol'nogo obrazovaniya v period sotsial'no-ekonomicheskikh preobrazovaniy: 1861–1941 gg. Opyt, uroki: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Formation of General Mass School Education in Russia During the Period of Social and Economic Transformations: 1861–1941. Experience, Lessons. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2001, 30 p. (In Russian).
6. Anaykina L.I. *Partiynno-gosudarstvennaya politika v sfere narodnogo obrazovaniya v RSFSR (1922–1991 gg.): avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Party-State Policy in the Field of Public Education in the RSFSR (1922–1991). Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2001, 25 p. (In Russian).
7. Daych Z.G. *Shkol'naya politika v SSSR. Uroki partiynno-gosudarstvennogo rukovodstva, perspektivy razvitiya* [School Policy in the USSR. Lessons from the Party-State Leadership, Development Prospects]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 1991, 382 p. (In Russian).
8. Gordeyev V.A., Gordeyev A.A. *Obrazovatel'naya sostavlyayushchaya otechestvennoy industrializatsii* [The educational constituent of Russian industrialization]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2012, no. 6, pp. 40–43. (In Russian).
9. Zilyanov V.V. *Vvedeniye vseobucheniya i reforma shkoly v gody pervykh pyatiletok na Yuzhnom Urale* [The introduction of education and school reform during the first five-year plan in the South Ural]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo professional'nogo instituta* [Bulletin of the South Ural Professional Institute], 2012, no. 1 (7), pp. 128–137. (In Russian).
10. Hans N., Hessen S. *Education and Soviet Russia*. London, King Publ., 1930, 236 p.
11. Tomasic D. *The Impact of Russian Culture on Soviet Communism*. Glencoe, Free Press, 1953, 285 p.
12. Fitzpatrick S. *The Commissariat of Enlightenment*. Cambridge, The University Press, 1970, 380 p.

13. Lenin V.I. *O politekhnicheskoy obrazovanii. Zametki na tezis Nadezhdy Konstantinovny* [About Polytechnic Education. Notes on the Theses of Nadezhda Konstantinovna]. (In Russian). Available at: <https://public.wikireading.ru/139330> (accessed 10.12.2019).
14. Krupskaya N.K. *Trudovoye vospitaniye i politekhnicheskoye obrazovaniye* [Labor education and polytechnic education]. In: Krupskaya N.K. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 10 t.* [Pedagogical Essays: in 10 vols.]. Moscow, 1959, vol. 4, 630 p. (In Russian).
15. Golyshev I.P. *Sostoyaniye i ocherednyye zadachi po politekhnicheskoye trudovomu obucheniyu v sel'skoy shkole TSCHO* [The state and next tasks for polytechnic labor training in the rural school of the Central Black Earth Region]. *Kul'turnyy front TSCHO* [Cultural Front of the Central Black Earth Region], 1933, no. 11-12, pp. 9-12. (In Russian).
16. Yakunin I. *Konkurs detey na luchsheye tekhnicheskoye izobreteniyе – delo vsey sovetskoy obshchestvennosti* [Children's competition for the best technical invention is the business of the entire Soviet public]. *Kul'turnyy front TSCHO* [Cultural Front of the Central Black Earth Region], 1934, no. 1-2, pp. 43-47. (In Russian).
17. Averkina A. *Proizvodstvenno-tekhnicheskaya propaganda v Orlovskikh bibliotekakh* [Production and technical propaganda in the Orel libraries]. *Kul'turnyy front TSCHO* [Cultural Front of the Central Black Earth Region], 1933, no. 1-2, pp. 67-70. (In Russian).

Информация об авторе

Злобин Андрей Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и истории. Воронежский государственный университет инженерных технологий, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: dronns@yanex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-2823>

Поступила в редакцию 16.04.2020 г.

Поступила после рецензирования 14.05.2020 г.

Принята к публикации 26.06.2020 г.

Information about the author

Andrey N. Zlobin, Candidate of History, Associate Professor of Philosophy and History Department. Voronezh State University of Engineering Technologies, Voronezh, Russian Federation. E-mail: dronns@yanex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-2823>

Received 16 April 2020

Reviewed 14 May 2020

Accepted for press 26 June 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-170-178
УДК 94(47).084.6

Использование опыта вооруженных конфликтов предвоенного периода в подготовке командно-начальствующего состава для железнодорожных войск РККА (1937–1941 гг.)

Александр Павлович ВОЛКОВ, Денис Сергеевич ЛАПАН
ФГКВОУ ВО «Военный университет»
Министерства обороны Российской Федерации
123001, Российская Федерация, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3765-3289>, e-mail: ooovak09@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>, e-mail: denis_lapay@mail.ru

The use of pre-war period combat experience in the Red Army Railway Troops' Officer Corps training (1937–1941)

Alexander P. VOLKOV, Denis S. LAPAY
Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14 Bolshaya Sadovaya St., Moscow 123001, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3765-3289>, e-mail: ooovak09@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>, e-mail: denis_lapay@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы организации подготовки командно-начальствующего состава для железнодорожных войск РККА в преддверии Великой Отечественной войны. Актуальность темы связана с недостаточной изученностью процесса подготовки военных кадров для частей органов военных сообщений и Особого корпуса железнодорожных войск в указанный период. Исследован опыт военных конфликтов и ряд сопутствующих факторов, оказавших непосредственное влияние на деятельность военно-учебных заведений и органов военного управления по организации подготовки военных кадров для войск. Раскрыты особенности использования боевого опыта различных военных конфликтов в учебном процессе. Подробно описаны недостатки в подготовке командно-начальствующего состава. Отмечен недостаточный уровень практической подготовки выпускников военно-учебных заведений железнодорожных войск и отрыв теории обучения от практики действий войск. Сделан вывод об ограниченности изучения опыта военных конфликтов как одной из причин недостаточного уровня боевой готовности войск в предвоенные годы.

Ключевые слова: опыт военных конфликтов; военно-учебные заведения; командно-начальствующий состав; учебный процесс; железнодорожные войска

Для цитирования: Волков А.П., Лапан Д.С. Использование опыта вооруженных конфликтов предвоенного периода в подготовке командно-начальствующего состава для железнодорожных войск РККА (1937–1941 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 170-178. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-170-178

Abstract. We consider the issues of organization of Red Army Railway Troops' Officer Corps training prior to the Great Patriotic War. The relevance of the study comes from insufficient knowledge of military personnel training for Military communication service's units and Special Railway Troops' Corps. We study the combat experience and other related factors that have influenced the activities of military educational institutions and military administration in military personnel training. Features of using the various military conflicts' combat experience in the training process are revealed. Drawbacks in Officer Corps's training are described in detail. We note the insufficient level of practical training of graduates of railway troops military educational institutions and the separation of learning theory from the troops activities. We draw conclusion about the limita-

tions in combat experience education as one of the reasons for the insufficient level of combat readiness in the pre-war period.

Keywords: combat experience; military educational institutions; Officer Corps; training process; railway troops

For citation: Volkov A.P., Lapay D.S. Ispol'zovaniye opyta vooruzhennykh konfliktov predvoyoennogo perioda v podgotovke komandno-nachal'stvuyushchego sostava dlya zheleznodorozhnykh voysk RKKA (1937–1941 gg.) [The use of pre-war period combat experience in the Red Army Railway Troops' Officer Corps training (1937–1941)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 170–178. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-170-178 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Подготовка командно-начальствующего состава (далее – комначсостав) для железнодорожных войск в предвоенные годы представляет особый интерес в контексте ее изучения с позиций научного исследования. С одной стороны, это обусловлено недостаточной проработанностью данной проблематики, а с другой стороны, исключительной важностью исторических событий предвоенных лет для строительства, боевой подготовки и подготовки военных специалистов Красной Армии в целом и железнодорожных войск в частности.

В период 1938–1941 гг. на подготовку комначсостава для железнодорожных войск оказал непосредственное влияние ряд факторов внешне- и внутрисполитического, экономического и чисто военного характера. К основным следует отнести: наращивание военного потенциала и развертывание транспортного строительства СССР с участием железнодорожных войск, их техническое перевооружение, совершенствование технологий строительства и восстановления, оптимизация организационно-штатной структуры; формирование Особого корпуса железнодорожных войск (ОКЖДВ) наряду с уже существовавшими частями и соединениями железнодорожных войск ВОСО [1, с. 6–10]; развертывание сети военно-учебных заведений, краткосрочных курсов и кафедр железнодорожных войск. Среди них: Военно-транспортная академия РККА им. Л.М. Кагановича (ВТА), Московская военно-железнодорожная школа, впоследствии училище (МВЖДУ), Новосибирский институт военных инженеров транспорта НКПС (НИВИТ) [2, с. 7], военизированные группы обучения при ЛИИЖТе и МИИТе, военные школы при железнодорожных техникумах, железнодорожное отделение при Московской пехотной школе, курсы младших лейтенантов при

ОКЖДВ и 4-м Коростенском Краснознаменном железнодорожном полку [3, с. 149–152]; преобразование на основании Приказов НКО № 36 и № 78 от 16 марта 1937 г. и 24 марта 1938 г. соответственно средних военных школ в военные училища, сокращение сроков обучения личного состава, изменение принципов комплектования и перестроение учебного процесса [4, с. 91; 5, с. 42–43]; репрессии комначсостава, проводимые органами госбезопасности как в воинских частях, соединениях и штабах разного уровня, так и в военно-учебных заведениях, осуществлявших подготовку специалистов для железнодорожных войск [5, с. 42–43]; угроза, а затем и начало новой мировой войны; участие Красной Армии в военных конфликтах предвоенного периода; необходимость изучения передового боевого опыта.

Однако именно последний из вышеперечисленных факторов следует считать краеугольным в деле подготовки комначсостава. Ведь именно непосредственно в боевых условиях проверяется качество подготовки и профессионализм военных кадров. Результаты выполнения боевых задач комначсоставом являлись своеобразным индикатором всей системы военного образования. Эти результаты, в свою очередь, были тесно связаны с иными сопутствующими факторами, уже упомянутыми ранее.

Каким же образом участие железнодорожных войск в военных конфликтах предвоенного периода повлияло на качественную сторону подготовки комначсостава? Были ли готовы военные кадры железнодорожных войск к такому беспрецедентному по масштабам, объемам и ресурсозатратам обеспечению боевой деятельности Красной Армии, с которыми они столкнулись уже в ходе Великой Отечественной войны?

На протяжении 1930-х гг. железнодорожные войска РККА принимают активное участие в транспортном обеспечении практически всех вооруженных конфликтов с участием Советского Союза. Каждому из них были присущи свои особенности боевого применения, применения средств инженерного вооружения и технологических процессов производства работ подразделениями железнодорожных войск.

В ходе конфликтов на озере Хасан и реке Халхин-Гол части железнодорожных войск выполняли задачи в условиях отсутствия подготовленной проектной документации, заготовленных строительных материалов и конструкций, в исключительно сложных климатических условиях (температура воздуха доходила до +45°C) и при неблагоприятной санитарно-эпидемиологической обстановке. Выполнение задач производилось на значительном удалении от основных баз снабжения.

Вместе с тем сроки строительства были весьма ограничены. Например, для строительства 324-километровой железнодорожной линии Борзя–Баин-Гумен выделялось всего 2 месяца. Несмотря на то, что в ходе строительства укладка пути впервые осуществлялась путеукладчиком В.И. Платова, сдача дороги в эксплуатацию в конечном итоге была завершена уже после окончания боевых действий [6, с. 134-135].

Опыт боев на дальневосточном театре при организации учебного процесса в военно-учебных заведениях железнодорожных войск учитывался выборочно. Так, в соответствии с указаниями по подготовке командного состава частей и управления бригад ОКЖДВ в МВЖДУ в период зимней командирской учебы 1938/39 учебного года было организовано изучение структуры японской армии и ведения ею боевых действий. Командный состав был ознакомлен с общим направлением развития и техническими данными железных дорог в Манчжурии¹.

При этом в качестве источников предлагалось использовать как учебные руководства и пособия («Организация и численность японской пехотной дивизии», «Пехотный устав японской армии» и др.), так и статьи из периодических изданий («Итоги железнодорожного строительства в Манчжурии» из

информационного сборника Разведуправления РККА. кн. 3-38 г., «Железнодорожное строительство в Манчжурии» – сводка положения на Дальнем Востоке № 11-38 г., газета «Красная звезда»)².

В вопросах методики изучения военно-железнодорожного дела использовались подробные данные реорганизации японцами бывшей КВЖД, что позволяло усвоить данные типового моста, инженерных сооружений, станции и целого перегона³.

Такое положение дел в вопросах изучения боевого опыта, с одной стороны, способствовало росту и уровню самообразования командного состава, но с другой – в явной степени не удовлетворяло потребностям обучения будущих командиров и инженеров.

Во-первых, изучение материала происходило со значительным запаздыванием. Иными словами, тот материал, который было необходимо освоить еще до начала боевых действий, внедрялся в учебный процесс уже после их окончания. Даже спустя полгода после окончания конфликта на озере Хасан не были разработаны отдельные учебные пособия и рекомендации по особенностям применения железнодорожных войск. Отмечалось, например, что на тот момент в ЛКУ ВОСО «...до сих пор нет учебников по основным дисциплинам»⁴. Ввиду этого командный состав зачастую обучался по периодическим изданиям и газетным статьям.

Во-вторых, ограниченность изучения опыта конфликтов только в рамках командирской подготовки командного состава и невнедрение его в учебные программы общевоенных и специальных дисциплин курсантов дистанционировало личный состав от жизни и работы железнодорожных войск РККА и формирований НКПС. В ходе проверки ЛКУ ВОСО в январе 1938 г. было выявлено, что «...всякие нововведения на железнодорожном транспорте туда попадают случайно, в такой же степени училище оторвано от железнодорожных войск, в результате чего преподаватели и курсанты действительной их жизни не знают»⁵.

В-третьих, отсутствие стажировок командного состава и курсантов военно-учебных за-

² Там же.

³ Там же.

⁴ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 143. Д. 036. Л. 1-2.

⁵ Там же.

¹ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 18, 23-24.

ведений железнодорожных войск в действующую армию отрицательно сказывалось на практической подготовке будущих специалистов. В акте государственной экзаменационной комиссии по результатам выпуска из ЛКУ ВОСО в мае 1938 г., проводимой под председательством командира корпуса ВУЗ ЛВО, указывалось, что «...большинство преподавательского состава по специальным дисциплинам вследствие продолжительного пребывания в военном училище в своей работе и подготовке имеют отрыв от войск и крайне нуждаются в стажировке»⁶.

Это, с одной стороны, было обусловлено удаленностью дальневосточного театра боевых действий, а с другой – особенностями планирования учебного процесса в вузах. Однако, если в ВТА эти проблемные вопросы были успешно разрешены и личный состав был направлен для изыскания, проектирования и строительства узкоколейных железных дорог в Монголию [7, с. 371], то сведения по участию курсантов и командного состава ЛКУ ВОСО и особенно МВЖДУ в вышеупомянутых событиях обнаружены не были. А между тем МВЖДУ находилось в непосредственном подчинении ОКЖДВ⁷, все соединения которого как раз таки оперировали на территории Дальнего Востока. Это свидетельствует о явных просчетах и ошибках в организации подготовки командного состава.

Если же в целом говорить о практике и стажировке курсантов в войсках, то это направление учебной деятельности в военно-учебных заведениях железнодорожных войск вообще можно считать неудовлетворительным. Так, в ходе проверок в декабре 1937 г. выявлено, что курсанты ЛКУ ВОСО за трехгодичный срок обучения совершенно не имели практики, благодаря чему не были подготовлены для руководства работами в железнодорожных частях. В актах проверки Штабом ЛВО указывается, что «...будущие лейтенанты основной строительной специальности <...> не получили совершенно практики на железнодорожном строительстве, а отведенные для этой цели 300 часов нерационально израсходованы на полигоне Гороховецкого лагеря <...> В течение 5 лет были только 2 случая, когда в период практики

курсантами были построены 2 шоссейных «мостика» через речку»⁸.

Эта негативная тенденция сохранилась и в последующем. В актах государственной аттестационной комиссии ЛКУ ВОСО за май 1938 г. также отмечается, что «...учебный процесс подготовки курсантов в части общевоинских и специальных дисциплин в большинстве случаев проводится теоретически, в результате чего выпускаемые лейтенанты на практических работах показывали себя недостаточно подготовленными для организации и выполнения элементарных работ по своей специальности»⁹.

Все это говорит о существенном диссонансе между теорией обучения подготовки командного состава с практикой действий войск, что было свойственно для большинства военно-учебных заведений Красной Армии. В результате проведенного критико-исторического анализа подготовки офицерских кадров в СССР исследователь А.И. Каменев видел разрешение этой проблемы в «упреждении военной практики в деле подготовки военных кадров на базе научно-обоснованного прогноза развития военного дела» [4, с. 68-69].

В-четвертых, отсутствие практики анализа деятельности выпускников военно-учебных заведений в войсках с тем, чтобы своевременно выправить недочеты в учебно-воспитательном процессе курсантов»¹⁰. Более того, из отчетов учебно-боевой подготовки МВЖДУ за 1939 г. следует, что в среде руководящего, командного и преподавательского состава назрела полная неосведомленность о работе его бывших воспитанников, находящихся в настоящее время на службе в частях Особого корпуса¹¹. И в целях налаживания должного взаимодействия с заказчиком военных кадров было «...крайне желательно получить от Особого корпуса, как единственного потребителя продукции училища, развернутый и подробный отзыв о работе училища»¹².

Вместе с тем в общем необходимо сделать вывод, что работа по обобщению опыта боевых действий в железнодорожных войсках и в военно-учебных заведениях прово-

⁶ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 66. Л. 5-6.

⁷ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 1.

⁸ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 143. Д. 036. Л. 1-2.

⁹ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 66. Л. 5-6.

¹⁰ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 68. Л. 13-15.

¹¹ РГВА. Ф. 32361. Оп. 1. Ед. хр. 31. Л. 86.

¹² Там же.

дилась и, вне всяких сомнений, имела определенный положительный итог, который учитывался непосредственно в ходе последующих военных конфликтов и в начальный период Великой Отечественной войны.

Так, уже в ходе советско-финской войны 356 курсантов и 53 командира и преподавателя ЛКУ ВОСО, а также более 200 слушателей и преподавателей ВТА были направлены для выполнения задач на железнодорожную линию Мурманск–Волховстрой, на станции Лодейное поле, Петрозаводск, Медвежья гора, Кемь и др. Слушатели курсов усовершенствования командного состава ЛКУ ВОСО оказывали помощь линейным органам военных сообщений в разгрузке воинских эшелонов [5, с. 45].

Во время боевых действий против финских войск отличились свыше 50 преподавателей, командиров, политработников, слушателей и курсантов ВТА и ЛКУ ВОСО, которые были награждены орденами и медалями СССР. В частности, преподаватель по подрывному делу ЛКУ ВОСО военинженер 1 ранга В.Н. Подозеров с командой подрывников осуществил разминирование железнодорожного участка от старой границы до станции Кивинаэми (свыше 4500 вражеских мин) [5, с. 45]. В ходе боев погиб слушатель факультета путей сообщений ВТА военинженер 3 ранга Д.А. Петровский [8, с. 174-177].

Все это свидетельствовало о напряженности хода ведения войны и о значительных сложностях, с которыми столкнулся командный состав. Обеспечение железнодорожными войсками боевых действий было сопряжено с низкими температурами воздуха, болотистым рельефом местности и разрушением противником до 70 % фронтовых железных дорог в ходе заградительных мероприятий. Доходило до того, что при строительстве железной дороги Петрозаводск–Суоярви укладка верхнего строения пути велась вручную, а мерзлый грунт взрывали или подогревали кострами [6, с. 136].

Вместе с тем, как уже отмечалось ранее, выпускники военно-учебных заведений железнодорожных войск предвоенных лет имели относительно слабую практическую специальную и тактическую подготовку. Но, что представляется особенно интересным, так это то, что все проверочные комиссии вузов в 1937, 1938 и 1939 гг. отмечали этот недос-

таток именно применительно к зимним условиям обучения.

«По тактической и спецподготовке мало занятий проводится с выходом в поле в зимний период» (ЛКУ ВОСО, май 1938 г.)¹³.

«Командование училища не принимало мер к проведению стрельб в зимний период. С начала учебного года стрельбы боевыми патронами не производились. Таким образом, стрелковая подготовка совершенно неудовлетворительная» (ЛКУ ВОСО, май 1938 г.)¹⁴. Вместе с тем на кадрах кинохроники МВЖДУ за зимний период 1939–1940 гг. можно наблюдать стрельбы личного состава из различных видов стрелкового оружия именно в зимних условиях, что может свидетельствовать о различных подходах в обучении будущего командного состава в различных военно-учебных заведениях¹⁵.

«Государственная экзаменационная комиссия считает необходимым практическое обучение общевоинских дисциплин... проводить в комплексе с выездом в поле в зимнее время, так как в настоящее время укомплектованность преподавателями это позволяет»¹⁶. В отношении специальной подготовки – «...не проработаны вопросы усиления ферм, бойки свай в зимних условиях» (ЛКУ ВОСО, февраль 1939 г.)¹⁷.

«Не проработаны вопросы подрывания льда и ледяных заторов» (ЛКУ ВОСО, август 1939 г.)¹⁸.

В данной связи следует выдвинуть предположение, что военно-политическое руководство страны и органы военного управления заблаговременно рассматривали возможность ведения войны на северном театре военных действий и требовали от Управления ВОСО Генерального штаба и ОКЖДВ достижения необходимого уровня транспортного обеспечения операций. Однако практическая реализация данного направления деятельности в вопросах подготовки военных кадров оставалась неудовлетворительной вплоть до начала советско-финской войны. В этой связи командному составу в ряде

¹³ РГВА. Ф. 24863. Ед. хр. 66. Л. 5-6.

¹⁴ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 68. Л. 6.

¹⁵ Военная форма Красной Армии. Фильм 2 [видеозапись]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tcoFOoACMcI> (дата обращения: 21.05.2020).

¹⁶ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 68. Л. 9.

¹⁷ Там же. Л. 11-12.

¹⁸ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 67. Л. 11.

случаев приходилось учиться «на ходу», методом проб и ошибок.

Несколько по-иному обстояло дело на западных границах страны. В ходе Польского похода РККА в сентябре 1939 г. и присоединения Прибалтики и Бессарабии в 1940 г. части железнодорожных войск получили конкретные, специфичные для их деятельности задачи – вести восстановление разрушенных участков железных дорог и осуществлять их перешивку с западноевропейской колеи на союзную. Только на территории Западной Украины и Западной Белоруссии войсками было перешито 4180 км пути [6, с. 136].

Но тем не менее железнодорожная сеть освобожденных районов по своим возможностям значительно уступала советским железным дорогам, большинство железных дорог были однопутными и, соответственно, имели слабую пропускную способность. Так, в очерках по истории железнодорожных войск отмечается, что «литовская железная дорога, подходившая к границам Восточной Пруссии, могла пропустить лишь 84 поезда в сутки. В то же время железные дороги Восточной Пруссии в направлении советской границы были рассчитаны на продвижение 228 поездов в сутки» [6, с. 142]. При этом на момент начала Великой Отечественной войны развитие железнодорожной сети приграничных военных округов так и не достигло необходимого уровня.

Подготовка комначсостава железнодорожных войск для Освободительных походов 1939–1940 гг., ведения войны на западном театре военных действий, реализации доктрины наступательной войны «с самой решительной целью полного разгрома противника на его же территории»¹⁹, учет передового боевого опыта также в значительной степени проводились в упрощенной форме, не носили законченного и последовательного характера. Этот момент отмечают комиссии, инспектировавшие ЛКУ ВОСО в 1937 и 1938 гг.

В актах проверки указывается, что «...в училище совершенно отсутствуют механизмы и инструменты, применяемые для восстановления и разрушения заграничных железнодорожных путей. Преподавательский

состав с этими механизмами не знаком»²⁰. С рассмотрением непосредственно прикладных навыков обучающихся выяснилось, что к примеру «...курсанты никогда не видели и не знают, что на заграничных железнодорожных линиях рельсы крепятся не костылями, а шурупами, они не знают какими инструментами и как именно нужно вывинчивать их»²¹. Совершенно понятно, что во фронтовых условиях подобного рода непрофессионализм вел к неоправданным потерям и мог привести к срыву выполнения производственных задач.

Проверяющими должностными лицами отмечалось, что учебные планы и программы подготовки по специальным дисциплинам не соответствовали требованиям времени. Здесь сказывалась инертность педагогических работников, в особенности старой дореволюционной школы, вследствие чего последним приписывалось открытое вредительство в деле подготовки военных кадров.

Так, из доклада Военному совету ЛВО от 28 декабря 1937 г. следует, что в учебной подготовке будущих лейтенантов имели место элементы прямого вредительства²². Основная же проблема обучения комначсостава в условиях подготовки к ведению наступательной войны виделась в неудовлетворительном и недифференцированном руководстве каждой специальностью²³. Проверяющие должностные лица акцентировали внимание на том, что «...в учебном плане из училищ совершенно выброшено какое бы то ни было изучение железных дорог будущих вероятных противников, на территории которых РККА будет вести войну»²⁴.

Отчетливо осознавая всю сложность сложившейся на западном направлении ситуации, Народный комиссар обороны К.Е. Ворошилов издает приказ № 096 от 11 марта 1941 г. «О привлечении железнодорожных войск Красной Армии к строительству новых железных дорог». Суть данного документа сводится к переброске основной массы частей ОКЖДВ и железнодорожных войск Управления ВОСО Генерального штаба на Львовскую, Козельскую и Винницкую железные

¹⁹ Полевой устав РККА (ПУ-39) // Рабоче-Крестьянская Красная Армия. [1999–2012]. URL: <http://www.rkka.ru/docs/real/пу39/1.htm> (дата обращения: 23.05.2020).

²⁰ РГВА. Ф. 24863. Оп. 1. Ед. хр. 143. Д. 036. Л. 1.

²¹ Там же. Л. 4.

²² Там же. Л. 3.

²³ Там же. Л. 5.

²⁴ Там же. Л. 4.

дороги с задачей вести работы по развитию и усилению линий в готовности приступить к выполнению работ 10–25 апреля 1941 г. [1, с. 10–17].

Кроме всего прочего, в приказе требовалось в целях привития необходимых практических и командно-методических навыков «...на строительство вывести... слушателей Военно-транспортной академии Красной Армии им. Л.М. Кагановича и курсантов Ленинградского Краснознаменного училища военных сообщений им. М.В. Фрунзе» [1, с. 10–17]. Это решение было обоснованным и логически оправданным в сложившихся условиях, но безусловно запоздалым. Уже с началом Великой Отечественной войны эти части подверглись фактическому разгрому в приграничных районах, не успев выполнить поставленные задачи [9, с. 28–31].

Приведенный анализ состояния подготовки комначсостава для железнодорожных войск в вопросах изучения и использования передового боевого опыта и опыта применения железнодорожных войск в войнах и военных конфликтах позволяет сделать вывод о недостаточной проработанности данного вопроса со стороны как руководящих органов, так и преподавательского состава военно-учебных заведений железнодорожных войск [10, с. 120–124]. Это, в свою очередь, негативно сказалось на всех направлениях деятельности по подготовке комначсостава для железнодорожных войск в комплексе. В своих научных работах по истории железнодорожных войск Н.В. Старостенков отмечал, что «...специалистами военно-железнодорожного дела... не был в должной мере исследован и оценен опыт первых сражений Второй мировой войны» [11, с. 280].

Однако необходимо понимать, что на момент конца 1930-х гг. это было уязвимое место не только железнодорожных войск, но

и всей системы подготовки Красной Армии. Среди отличительных особенностей того временного периода отмечается наличие в боевой подготовке войск множества условностей, упрощений, создание обстановки, зачастую не соответствующей боевой, низкий уровень подготовленности комначсостава, слабая материально-техническая база подготовки и т. д.

Неудивительно, что в таких обстоятельствах опыт войн с участием Красной Армии изучался и учитывался при подготовке военных кадров достаточно ограниченно. На это, в силу ряда причин, среди которых немаловажную роль сыграл существенный отрыв преподавателей от практики действий войск, попросту не обращали необходимого внимания.

Так, в ходе проводимого 23–31 декабря 1940 г. совещания высшего командного состава Красной Армии начальник Управления боевой подготовки РККА генерал-лейтенант В.Н. Курдюмов обратил внимание на то, что опыт советско-финской войны «остался необобщенным и неизвестным для широких масс командного состава, не принимавшего в ней участия» [27, с. 280]. При этом в качестве главной причины недочетов и ошибок в боевой подготовке войск выделялась общая низкая профессиональная подготовленность и квалификация основной массы комначсостава Красной Армии.

В итоге все это оказывало негативное влияние на боевую подготовку железнодорожных войск в предвоенные годы. Факт, что опыт участия войск в военных конфликтах предвоенных лет в подготовке комначсостава учитывался ограниченно, должен обязательно рассматриваться при изучении причин недостаточного уровня боевой выучки Красной Армии во второй половине 1930-х гг. и поражений начального периода Великой Отечественной войны.

Список литературы

1. 85 лет ОКЖДВ и 1-й отдельной Кенигсбергской железнодорожной бригады: сб. ст. материалов военно-ист. конф. / под ред. И.О. Горяинова. Петергоф: ВИ ЖДВ и ВОСО, 2017.
2. Школа командиров транспорта: юбилейный сборник / под ред. А.М. Кушнерева. Новосибирск: НИВИТ, 1952. 88 с.
3. Сорокин Б.М. Железнодорожные войска и их роль в укреплении обороноспособности страны: 1918–1941 гг.: дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 2002. 401 с.
4. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.). Новосибирск: НВВПУ, 1991. 261 с.

5. Кочнев Д.В., Карпеткин Д.Н., Фортунатов В.В., Соловьев С.Н., Лапай Д.С. Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений): 100 лет на страже Отечества / под ред. А.В. Топорова, А.А. Целиковских, И.О. Горяинова. Воронеж: ООО «Издат-Принт», 2017. 319 с.
6. Столяров А.Ф., Волковский Н.Л., Гей Г.Н. и др. Призванные строить и защищать: Очерк истории железнодорожных войск Советской Армии (1918–1988). М.: Изд-во ЖДВ, 1988. Кн. 1. 352 с.
7. Военные сообщения за 50 лет. Центральное управление военных сообщений МО СССР / под ред. С.В. Хвощева, А.В. Добрякова. М.: Военное изд-во МО СССР, 1967. 384 с.
8. История Военно-транспортной академии Красной Армии им. Л.М. Кагановича / под общ. ред. Н.М. Кузнецова; переизд. под общ. ред. В.В. Соколова. СПб.: Тип. ВАТТ, 2008. 211 с.
9. Крюков А.М. Пути и тревоги: Записки военного железнодорожника. Петрозаводск: Карелия, 1979. 267 с.
10. Соловьев С.Н., Добрян Е.С., Шехтман Е.И. и др. Военно-транспортный университет железнодорожных войск: Научно-исторический очерк истории Военно-транспортного университета Железнодорожных войск (1918–2008). СПб.: Изд-во «Полигон», 2008. 352 с.
11. Старостенков Н.В. Железнодорожные войска России: в 2 кн. / под ред. Г.И. Когатько. М.: Стэха, 2001. Кн. 2. От Первой мировой до Великой Отечественной: 1917–1941. 496 с.

References

1. Goryainov I.O. (ed.). *Sbornik statey materialov voyenno-istoricheskoy konferentsii «85 let OKZHDV i 1-y otdel'noy Kenigsbergskoy zheleznodorozhnoy brigady»* [Proceedings of the Military and Historical Conference “85 Years of the Special Railway Troops’ Corps and the 1st Separate Königsberg Railway Brigade”]. Petergof, Military Institute of Railway Troops and Military Communication Service Publ., 2017. (In Russian).
2. Kushnerev A.M. (ed.). *Shkola komandirov transporta: yubileynyy sbornik* [School of Transport Commanders: Anniversary Collection]. Novosibirsk, Novosibirsk Institute of Military Transport Engineers Publ., 1952, 88 p. (In Russian).
3. Sorokin B.M. *Zheleznodorozhnyye voyska i ikh rol' v ukreplenii oboronosposobnosti strany: 1918–1941 gg.: dis. ... d-ra ist. nauk* [Railway Troops and Their Role in Strengthening the State’s Defense Capability: 1918–1941. Dr. hist. sci. diss.]. St. Petersburg, 2002, 401 p. (In Russian).
4. Kamenev A.I. *Istoriya podgotovki ofiterskikh kadrov v SSSR (1917–1984 gg.)* [History of Officer Training in the USSR (1917–1984)]. Novosibirsk, Novosibirsk Higher Military Command School Publ., 1991, 261 p. (In Russian).
5. Kochnev D.V., Karpetkin D.N., Fortunatov V.V., Solovyev S.N., Lapay D.S. *Voyennyy institut (Zheleznodorozhnykh voysk i voyennykh soobshcheniy): 100 let na strazhe Otechestva* [Military Institute of Railway Troops and Military Communication Service: 100 Years on Fatherland Guard]. Voronezh, LLC “Izdat-Print” Publ., 2017, 319 p. (In Russian).
6. Stolyarov A.F., Volkovskiy N.L., Gey G.N. et al. *Prizvannyye stroit' i zashchishchat': Ocherk istorii zheleznodorozhnykh voysk Sovetskoy Armii (1918–1988)* [They Were Called to Build and Protect: History Essay of the Soviet Army’s Railway Troops (1918–1988)]. Moscow, Railway Troops Publ., 1988, bk 1, 352 p. (In Russian).
7. Khvoshchev S.V., Dobryakov A.V. (eds.). *Voyennyye soobshcheniya za 50 let. Tsentral'noye upravleniye voyennykh soobshcheniy MO SSSR* [Military Communication Service for 50 Years. Military Communication Service’s Headquarters of the Ministry of Defense of the USSR]. Moscow, Ministry of Defense of the USSR Publ., 1967, 384 p. (In Russian).
8. Kuznetsov N.M. (gen. ed.). *Istoriya Voenno-transportnoy akademii Krasnoy Armii im. L.M. Kaganovicha* [History of the L.M. Kaganovich Military Transport Academy of the Red Army]. St. Petersburg, Typography VATT, 2008, 211 p. (In Russian).
9. Kryukov A.M. *Puti i trevogi: Zapiski voyennogo zheleznodorozhnika* [Ways and Anxiety: Notes of a Military Railwayman]. Petrozavodsk, Kareliya Publ., 1979, 267 p. (In Russian).
10. Solovyev S.N., Dobriyan E.S., Shekhtman E.I. et al. *Voenno-transportnyy universitet zheleznodorozhnykh voysk: Nauchno-istoricheskiy ocherk istorii Voenno-transportnogo universiteta Zheleznodorozhnykh voysk (1918–2008)* [Military Transport University of Railway Troops: Scientific Essay of the Military Transport University of Railway Troops’ History (1918–2008)]. St. Petersburg, “Poligon” Publ., 2008, 352 p. (In Russian).
11. Starostenkov N.V. *Zheleznodorozhnyye voyska Rossii: v 2 kn. Kn. 2. Ot Pervoy mirovoy do Velikoy Otechestvennoy: 1917–1941* [Railway Troops of Russia: in 2 bks. Bk 2. From the First World War to the Great Patriotic War: 1917–1941]. Moscow, Stekha Publ., 2001, 496 p. (In Russian).

Информация об авторах

Волков Александр Павлович, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории. Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ooovak09@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3765-3289>

Лапай Денис Сергеевич, адъюнкт. Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: denis_lapay@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Лапай Денис Сергеевич
E-mail: denis_lapay@mail.ru

Поступила в редакцию 08.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 05.08.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the authors

Alexander P. Volkov, Doctor of History, Professor, Head of History Department. Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: ooovak09@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3765-3289>

Denis S. Lapay, Adjunct. Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: denis_lapay@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-4193>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Denis S. Lapay
E-mail: denis_lapay@mail.ru

Received 8 July 2020
Reviewed 5 August 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-179-184
УДК 93/94

Партийное руководство советской региональной печатью второй половины 1940-х гг. (на примере «Тамбовской правды»)

Виолетта Викторовна НАЗАРОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-3260>, e-mail: violetta_nazarova@mail.ru

Party leadership of the Soviet regional printing of the second half of the 1940s (on the example of “Tambovskaya Pravda”)

Violetta V. NAZAROVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-6412>, e-mail: violetta_nazarova@mail.ru

Аннотация. На основе архивных данных представлен анализ деятельности парторганизации при редакции газеты «Тамбовская правда» во второй половине 1940-х гг. Особое внимание уделено тому, как власть оказывала влияние на работу местной прессы. Собственно говоря, целью исследования явилось изучение специфики взаимоотношений редакции газеты «Тамбовская правда» и властных структур. Особенно важно проследить то, как власть оказывала непосредственное влияние на средства массовых информации. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что это взаимодействие мало изучено на местном уровне. Доказано, что газета, являющаяся основным средством пропаганды, мобилизовывала массы на трудовые свершения в период первой послевоенной пятилетки. Кроме того, газета была посредником диалога с властью имущими посредством писем, которые поступали регулярно на адрес редакции. Обосновано, что существовал контроль за деятельностью главной газеты Тамбовской области, и любое отступление от неких правил каралось и осуждалось. Порой тот или иной газетный материал становился предметом обсуждения на заседаниях обкома ВКП(б). Помимо всего прочего, большое внимание уделялось идейно-политическому воспитанию работников редакции газеты «Тамбовская правда».

Ключевые слова: власть; идеология; мобилизация масс; постановление ЦК ВКП(б); пятилетка

Для цитирования: Назарова В.В. Партийное руководство советской региональной печатью второй половины 1940-х гг. (на примере «Тамбовской правды») // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 179-184. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-179-184

Abstract. We analyze the activities of the party organization at the editorial office of the newspaper “Tambovskaya Pravda” in the second half of the 1940s based on archival data. Particular attention is paid to how the authorities influenced the work of the local press. As a matter of fact, the purpose of the research is to study the specifics of the relationship between the editorial office of the newspaper “Tambovskaya Pravda” and the authorities. It is especially important to trace how the authorities had a direct influence on mass media. The relevance of the study is due to the fact that this interaction is little studied at the local level. It is proved that the newspaper, which is the main mean of propaganda, mobilized the masses for labor achievements during the first post-war five-year plan. In addition, the newspaper brokered a dialogue with the authorities through letters that were regularly delivered to the editorial office. It is substantiated that there was control over the activities of the main newspaper of the Tambov Region and any deviation from particular rules was punished and condemned. Sometimes one or another newspaper material became the subject

of discussion at the meetings of the Regional Committee of the Communist Party of the Soviet Union(b). Among other things, a lot of attention was paid to the ideological and political education of the editorial staff of the newspaper "Tambovskaya Pravda".

Keywords: authorities; ideology; mass mobilization; resolution of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union(b); five-year plan

For citation: Nazarova V.V. Partynoye rukovodstvo sovetskoy regional'noy pechat'yu vtoroy poloviny 1940-kh gg. (na primere «Tambovskoy pravdy») [Party leadership of the Soviet regional printing of the second half of the 1940s (on the example of "Tambovskaya Pravda")]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 179-184. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-179-184 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Общеизвестные положения о том, что в Советском Союзе средства массовой информации использовались для манипулирования массами, навязывания им определенной точки зрения, требуют конкретизации на основе изучения документов конкретных партийных организаций и их печатных органов. В историографии эти положения развиваются главным образом на общероссийском материале [1; 2]. На тамбовском региональном уровне вопрос о роли печати в послевоенный период изучался только в историко-партийном ключе и требует существенного пересмотра.

Печать всегда имела большое значение для власти. Партийные органы использовали ее для «мобилизации массы на решение важнейших задач коммунистического строительства». Особенно заметным это стало в послевоенные годы, когда страна восстанавливалась в экономическом и культурном плане. В это время можно заметить широкую пропаганду патриотизма, воспитание любви к социалистической отчизне и труду [3]. Именно поэтому передовики производства возводились в абсолют посредством печати.

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы рассмотреть, как местная партийная власть влияла на содержание газеты и следила за содержанием всего того, что появлялось на ее страницах. При этом в целях объективности не следует забывать, что «Тамбовская правда» была печатным органом обкома ВКП(б), то есть являлась партийной газетой и, по определению, не могла быть «свободной прессой».

Источником данного исследования послужили протоколы партийных собраний парторганизации редакции газеты «Тамбовская правда», а также некоторые другие материалы обкома ВКП(б), хранящиеся в Государственном архиве социально-политической

истории «Тамбовской области» (далее – ГАСПИТО).

Следует отметить, что в послевоенный период, когда вся страна перестраивалась под новые условия и новые реалии, в период, когда война осталась позади, и требовалось восстановить страну, работа СМИ также претерпела изменения. Статьи, посвященные теме войны, сменяются статьями, содержащими информацию о мирной жизни. Для региональной газеты «Тамбовская правда» это утверждение также справедливо. С декабря 1945 г. газета начала переход на довоенный формат.

Функции газеты, как и до этого, были прописаны «наверху», не могли противоречить общей политике партии и правительства, не допускали проявления «либеральности» в управлении редакцией. Как и в других организациях ВКП(б), у «Тамбовской правды» был свой партийный актив, и собирались партийные собрания, на которых принимались различные решения.

Одной из важных функций в работе газеты являлась работа с письмами. Еще до окончания Великой Отечественной войны правительство приняло постановление «О мерах улучшения работы с авторскими письмами в редакции». В редакции вообще «Тамбовской правды» существовал специальный отдел, который работал с письмами. Халатное отношение к такого рода информации подвергалось наказанию.

В частности, на собрании парторганизации редакции газеты от 11 апреля 1945 г. обсуждался вопрос «О бюрократическом отношении члена ВКП(б) товарища Курбатова к письму фронтовиков». Журналиста обвиняли в проявлении «чиновничье-бюрократического отношения к письмам». Курбатов, как следует из архивных материалов, сообщил в марте 1945 г. капитану Рогову, что его очерк

«Возвращение» о герое Советского Союза Астафьеве не был опубликован. Однако очерк появился на страницах «Тамбовской правды» еще в декабре 1944 г. Ложь связана с тем, что Курбатов не захотел отправить фронтовикам соответствующий номер газеты, а пожелал издавать очерк отдельной брошюрой. Учитывая тяжесть проступка, собрание объявило Курбатову выговор с занесением в личное дело¹.

В 1948 г. на партийном собрании критике подвергалась работа отдела культуры и быта газеты. Особо отмечалось, что отделом за последние три месяца было получено 232 письма, а опубликовано лишь 61. Заведующий отделом товарищ Сенов заключил, что «продуманного плана работы с письмами в отделе нет». Он отметил, что корреспонденция может лежать без движения в течение 1–2 месяцев².

Вообще к ошибкам на страницах газеты относились серьезно. Подтверждением может служить факт, который рассматривался на заседании бюро Тамбовского обкома ВКП(б) в 1945 г. Грубейшая опечатка, как отмечалось на заседании, содержалась в отчете о XIII сессии Тамбовского областного совета депутатов трудящихся, который был опубликован в «Тамбовской правде» 20 июля 1945 г. Главная причина этого нарушения – «небрежность наборщика и безответственное отношение к делу со стороны корректора тов. Трофимовой и выпускающего тов. Осетрова и дежурного по этому номеру заместителя ответственного редактора тов. Карамышева». В протоколе заседания бюро обкома сказано, что в одном слове была допущена опечатка, и вследствие этого слово приобрело нецензурный смысл³.

Виновные признали свои ошибки. Однако они отметили тот факт, что полиграфическая база газеты находится в запущенном состоянии. И ошибки будут продолжаться до тех пор, пока не будет заменен «избитый шрифт»⁴.

В 1948 г. партбюро «Тамбовской правды» обсуждало ошибку, которая была допущена «коммунистами тт. Прокофьевым и Зе-

леневым в материалах в связи со смертью тов. Жданова». Их ошибка состоит в том, что они подали телеграмму ТАСС о смерти в «искаженном виде». Виновные получили выговор с занесением в личное дело⁵.

Закон о Четвертом пятилетнем плане также нашел свое отражение в работе партийной организации и редакции газеты в целом. В ходе открытого собрания было провозглашено, что в связи с началом четвертой пятилетки задача газеты состоит в «мобилизации массы на претворение в жизнь великих сталинских предначертаний». Кроме того, необходимо способствовать тому, чтобы рабочие не только выполняли план, но и перевыполняли его. Заседание постановило расширить тематику материалов, связанных с борьбой за выполнение пятилетнего плана. В постановлении отмечалось, что план нужно пропагандировать и показывать опыт лучших людей и организаций, которые «самоотверженно борются за пятилетний план»⁶.

Помимо этого партбюро газеты должно было организовать социалистическое соревнование и в самой редакции. В частности, оно должно было развернуться между радистками, стенографистками, машинистками и литосотрудницами редакции. Также нужно было усилить массово-политическую работу среди коллектива газеты⁷.

В августе 1946 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «О работе областных газет «Молот», «Курская правда» и «Волжская коммуна». На заседании Тамбовского обкома ВКП(б) обсуждали не только указанный документ, но и работу газеты «Тамбовская правда». Такова была традиция партийной работы советского времени, когда Постановления ЦК по отдельным организациям были как бы примером для остальных, в данном случае для всех региональных газет.

Присутствующие на заседании в Тамбовском обкоме ВКП(б) говорили о том, что постановление ЦК «обращено ко всем работникам печати». Отмечалось, что партия требует того, чтобы работа редакции «Тамбовская правда» была перестроена в соответствии со стоящими на то время задачами. Участники заседания заявляли о том, что в связи с этим необходимо было уделить особое

¹ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 1712. Оп. 1. Д. 22. Л. 1–2.

² ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 30. Л. 4–5.

³ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 22. Л. 20.

⁴ Там же. Л. 21.

⁵ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 30. Л. 22.

⁶ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 23. Л. 9.

⁷ Там же. Л. 11.

внимание «большевистской идейности» и умению «видеть в своей работе главное и этому главному подчинить свою деятельность». Следовало избегать мелочности в работе и «глубже» освещать партийную жизнь, систематически печатать пропагандистские статьи⁸.

Член бюро Карамышев заметил, что партия уделяет большое внимание работе газет и об этом, по его словам, свидетельствует вышеуказанное постановление. Именно поэтому каждый работник печати «должен продумывать свои задачи, вытекающие из решения ЦК». Постановление обкома ВКП(б), по словам Карамышева, также принято своевременно⁹.

Газетам необходимо было обращать внимание на недостатки в своей работе. В частности, в 1946 г., на заседании, посвященном выполнению решений ЦК ВКП(б), отмечалось, что выход газеты крайне запаздывает из-за «неорганизованности в работе аппарата редакции, отделы плохо обрабатывают материал и несвоевременно сдают его в набор». Кроме того, в типографии работа организована расхлябанно, плохо работает корректорский цех¹⁰.

Борьба с космополитизмом также нашла отражение в политике местных властей. Знаменитая статья «Об одной антипатриотической группе театральных критиков» повлияла на работу «Тамбовской правды». Отметим, что указанное событие стало частью антисемитской политики второй половины 1940-х гг. Главным образом пострадали в ходе кампании люди с еврейскими фамилиями¹¹.

В Тамбовской области жертвой развернувшейся политики антисемитизма стал, в частности, журналист «Тамбовской правды» Рафаил Израилевич Черняк. Опираясь на постановления ЦК ВКП(б), коллеги в его работе внезапно обнаружили ошибки, которые годами «ускользали» от руководства редакции¹².

Упомянутая статья стала поводом для совместного заседания партийного бюро и

редакционной коллегии редакции газеты «Тамбовская правда» в марте 1949 г. На собрании говорили о состоянии критики и библиографии в газете. Риторика заседания была продиктована рядом важнейших на то время постановлений партии. В частности, имели в виду постановление «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» и «Об опере «Великая дружба» Мурадели»¹³.

На заседании говорили о том, что опубликованные в «Тамбовской правде» рецензии, автором которых был Р.И. Черняк, нужно оценивать в свете последних событий, а именно, «разоблачения антисоветской группы критиков». В партийном документе отмечалось, что в некоторых рецензиях были допущены ошибки: охаивание советских пьес, превозношение пьес иностранных драматургов, которые, собственно, и не шли на сцене тамбовского театра¹⁴.

Не понравились местному партийному руководству рецензии Р.И. Черняка о советских пьесах «Большая судьба» и «Губернатор провинции». На заседании партийного бюро и редакционной коллегии редакции газеты говорилось, что в рецензии на вторую пьесу правильно разобрана ее суть и идейное содержание. Однако первый абзац стоит в противоречии со всем остальным содержанием пьесы. Кроме того, дана неправильная оценка сего произведения советской драматургии, которое «показывает превосходство человека из социалистического общества»¹⁵.

«Большая судьба» в свою очередь «при всех своих недостатках является положительным явлением в нашем театре». Но автор рецензии «ошибочно» называет пьесу неполноценной¹⁶.

Библиография газеты, за которую отвечал Р.И. Черняк, также вызывала вопросы у партийного руководства. На партийном заседании отмечалось, что в газете мало рассказывается о советских книгах. Несмотря на то, что «Тамбовская правда» смогла рассказать о произведениях, авторы которых получили Сталинскую премию, в газету попали не все лауреаты 1948 г. И это, по мнению коммунистов, было большой промашкой¹⁷.

⁸ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 23. Л. 14-15.

⁹ Там же. Л. 14.

¹⁰ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 22. Л. 20.

¹¹ Об одной антипатриотической группе театральных критиков. Редакционная статья // Правда. 1949. 28 янв.

¹² ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 32. Л. 3-4.

¹³ Там же. Л. 22.

¹⁴ Там же. Л. 4.

¹⁵ Там же. Л. 4-5.

¹⁶ Там же. Л. 5.

¹⁷ Там же. Л. 6.

Резкую партийную оценку получила статья Р.И. Черняка «Два неудовлетворительных итога», в которой критике подвергся Тамбовский областной драматический театр. Из слов члена партбюро следует, что из-за деятельности Р.И. Черняка газета одно время враждовала с театром, а выводы, которые были сделаны о театре, не способствовали повышению качества его работы. В партийном документе указывалось, что первая часть статьи была правильной, но вторая, в которой критике подверглась труппа театра, «накладывает пятно на газету»¹⁸.

Главный режиссер театра Галицкий также выступил с критикой Р.И. Черняка. На общем собрании 25 марта 1949 г. он заявил, что после того, как появилась статья «Два неудовлетворительных итога», у него на голове появился не один седой волос. Он также не преминул отметить: «Нас [театр] поддерживала общественность города. Мы протестуем против обывательской мещанской критики, являющейся отребьем космополитизма»¹⁹.

В документах партбюро газеты отмечалось, что Р.И. Черняк также оскорбил И.В. Мичурина. Член бюро Попов заметил, что в рассказе Р.И. Черняка «Расписка» русский ученый «представлен деспотом». А это в свою очередь «попахивает антипатриотизмом»²⁰.

На заседании речь шла и том, что в статье о В.В. Маяковском Р.И. Черняк написал о том, что не все его стихи актуальны. Однако такого рода «строчки не надо вклинивать». А Г.Р. Державина в статье «Тамбовский губернатор» Р.И. Черняк изобразил не как талантливого поэта, а как «хорошего дворянина» и «блюстителя самодержавия». По мнению секретаря обкома ВКП(б), это есть не что иное, как «наглое, дерзкое выступление против нашей современности»²¹.

Теме космополитизма вообще посвящено много речей членов Тамбовского обкома ВКП(б). В ходе одного из заседаний давалось такое определение этого понятия: «это непризнание самобытности и исторических особенностей развития своего народа, холуйское преклонение пред буржуазной культу-

рой Запада и непризнание ценности великой русской национальной культуры»²².

Космополиты, по мнению партийцев, хотят во что бы то ни стало найти сходство между русской культурой с буржуазной культурой западноевропейских стран. Этот поиск схожих явлений ведет к уничтожению всего «оригинального, неповторимого и никогда доселе не бывшее, что создал русский гений»²³.

В противовес этому, по мнению партийных органов, советское искусство помогало своему «великому народу» успешно строить коммунистическое общество. Оно, это искусство, является самым высокоидейным и высокохудожественным искусством мира. Таковым его «делает партия и правительство» через постановления²⁴.

И если задача редакции состоит в том, чтобы пропагандировать эти постановления, то парторганизация при ней должна оказывать свое влияние на «производственную жизнь» газеты. Эта мысль была озвучена во время Отчетно-выборного собрания членов партийной организации редакции газеты «Тамбовская правда» от 2 февраля 1949 г. Члены партбюро признавали, что этого не произошло, о чем свидетельствуют такие факты, как «отсутствие летучек, задержка материалов в секретариате, неважное оформление газеты»²⁵.

В духе того времени главной причиной объявлялось то, что сотрудники редакции «систематически не изучают марксизм-ленинизм». Это в свою очередь делает газету «небоевой и интересной». Наряду с этим отмечалось, что социалистические соревнования освещены слабо, материал нечитабельный и не вдохновляет²⁶.

По окончании отчетно-выборного собрания было принято постановление, в котором говорилось о том, как исправить ситуацию. Согласно документу, все сотрудники газеты должны работать над своим политическим и общеобразовательным уровнем, повышать свой идейно-политический уровень. Чтобы это претворить в жизнь, следует проводить

¹⁸ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 32. Л. 9.

¹⁹ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 33. Л. 48.

²⁰ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 32. Л. 12.

²¹ Там же. Л. 9.

²² ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 33. Л. 44.

²³ Там же.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же. Л. 2.

²⁶ Там же. Л. 2-3.

регулярные семинары по журналистике, теоретические собеседования²⁷.

В 1950 г. вышло очередное постановление бюро Тамбовского обкома ВКП(б) о работе редакции «Тамбовской правды» и задачах ее партийной организации. Собрание коммунистов газеты традиционно признало решение «абсолютно правильным, вооружающим редакцию на преодоление серьезных недостатков в работе и повышение идейного и культурного уровня газеты». В решении собрания говорилось, что все работники редакции должны были «покончить с канцелярско-чиновничьим подходом к правке материала», подходить творчески к работе с материалом и строго выполнять разработанный план освещения важных вопросов²⁸.

Интересно заметить, что после сугубо идеологических высоких рассуждений речь

шла и о земном в самом прямом смысле слова, а именно, о сельском хозяйстве. Так, весеннему севу были посвящены и постановления ЦК ВКП(б), например, постановление 1949 г. Газета в этом случае должна была «строго и высококачественно выполнить разработанный редакционный план освещения вопросов подготовки к весеннему севу». Было также отмечено, что год назад подобный материал носил больше информационный характер. Материал «не трогал и не вдохновлял»²⁹. То есть не выполнял свою основную функцию – мобилизацию масс.

Таким образом, под непосредственным контролем партийных органов журналисты второй половины 1940-х гг. выступали в роли своего рода политизированной интеллигенции и печатали свои статьи только согласно партийным заданиям.

²⁷ Там же. Л. 5.

²⁸ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 35. Л. 71.

²⁹ ГАСПИТО. Ф. 1712. Оп. 1. Д. 33. Л. 36.

Список литературы

1. Касаткин С.С. Особенности работы СМИ в советский и постсоветский периоды // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2013. № 2 (103). С. 67-73.
2. Фатеев А.В. Образ врага в советской пропаганде. 1945–1954 гг. / отв. ред. Н.К. Петрова. М.: Ин-т рос. истории РАН, 1999, БМ, СЦ.
3. Аврех Л.И. Тамбовская партийная организация в борьбе за послевоенное восстановление и развитие народного хозяйства. Тамбов: Кн. изд-во, 1961. 56 с.

References

1. Kasatkin S.S. Osobennosti raboty SMI v sovetskiy i postsovetskiy periody [Features of mass media options in the soviet and post-soviet periods]. *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedeniye» – RSUH/RGGU Bulletin. Series: “Philosophy. Sociology. Art Studies”*, 2013, no. 2 (103), pp. 67-73. (In Russian).
2. Fateyev A.V. *Obraz vruga v sovetskoy propagande. 1945–1954 gg.* [The Image of the Enemy in Soviet Propaganda. 1945–1954]. Moscow, Institute of Russian History of Russian Academy of Sciences Publ., 1999. (In Russian).
3. Avrekh L.I. *Tambovskaya partiynaya organizatsiya v bor'be za poslevoyennoye vosstanovleniye i razvitiye narodnogo khozyaystva* [Tambov Party Organization in the Fight for Post-War Recovery and Development of the National Economy]. Tambov, Book Publ., 1961, 56 p. (In Russian).

Информация об авторе

Назарова Виолетта Викторовна, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: violetta_nazarova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-3260>

Поступила в редакцию 17.02.2020 г.
Поступила после рецензирования 16.03.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the author

Violetta V. Nazarova, Competitor, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: violetta_nazarova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7842-3260>

Received 17 February 2020
Reviewed 16 March 2020
Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-185-193
УДК 093.371.5.(373)

Система национального школьного образования в Ульяновской области в 1946–1950 гг.

Рашит Алимович МУХАМЕДОВ, Артем Владимирович ФИЛАТОВ

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
432071, Российская Федерация, г. Ульяновск, пл. В.И. Ленина, 4/5
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6181-3249>, e-mail: rasit56@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2000-2965>, e-mail: 2740604@mail.ru

The system of national school education in the Ulyanovsk Region in 1946–1950

Rashit A. MUCHAMEDOV, Artem V. FILATOV

Ulyanovsk State University of Education
4/5 V.I. Lenina Sq., Ulyanovsk 432071, Russian Federation
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6181-3249>, e-mail: rasit56@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2000-2965>, e-mail: 2740604@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено развитию системы национального школьного образования в советском государстве в 1946–1950 гг. на примере Ульяновской области. Актуальность исследования состоит в том, что в современных реалиях в Российской Федерации назрела необходимость в рамках осуществления реформаторской деятельности в сфере образования, найти эффективный вариант преобразования национальной школы в заведение с качественным уровнем предоставляемых образовательных услуг представителям нерусских народностей. Проблема проанализирована на базе архивных источников, почерпнутых из фондов Государственного архива новейшей истории Ульяновской области (ГАНИ УО) и Государственного архива Ульяновской области (ГАУО), впервые вводимых в научный оборот, а также материалах периодической печати регионального уровня. Был осуществлен ретроспективный анализ состояния школьных помещений, их оснащённость учебной литературой, наглядными пособиями, а также рассмотрено состояние уровня образованности учеников и методики преподавания в национальных и русских школах Ульяновской области. В заключение сделан вывод о том, что органы власти в Ульяновской области смогли заложить прочный фундамент для дальнейшего развития системы образования.

Ключевые слова: Ульяновская область; нерусские школы; интернаты; успеваемость; учебные пособия; наглядные пособия

Для цитирования: Мухамедов Р.А., Филатов А.В. Система национального школьного образования в Ульяновской области в 1946–1950 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 185–193. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-185-193

Abstract. The study is devoted to the development of the national school system in the Soviet state in 1946–1950 on the example of Ulyanovsk Region. The relevance of the study lies in the fact that in the current realities in the Russian Federation, it is necessary, within the framework of reforming activities in the field of education, to find an effective option for transforming the national school into an institution with a high-quality level of educational services to representatives of non-Russian nationalities. The problem is analyzed on the basis of archival sources drawn from the funds of the State Archive of Contemporary History of the Ulyanovsk Region (SACH UR) and the State Archive of the Ulyanovsk Region (SAUR), for the first time introduced into scientific circulation, as well as regional periodical materials. We conduct a retrospective analysis of the condition of the school premises, their equipment with educational literature, visual aids, and also examined the state of the level of students' education and teaching methods in national and Rus-

sian schools of the Ulyanovsk Region. It is concluded that the authorities in the Ulyanovsk Region were able to lay a solid foundation for the further development of the education system.

Keywords: Ulyanovsk region; non-Russian schools; boarding schools; academic performance; teaching aids; visual aids

For citation: Mukhamedov R.A., Filatov A.V. Sistema natsional'nogo shkol'nogo obrazovaniya v Ul'yanskoj oblasti v 1946–1950 gg. [The system of national school education in the Ulyanovsk Region in 1946–1950]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 185–193. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-185-193 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из наиболее значимых сфер в четко отлаженном и структурированном механизме государства на протяжении длительного времени была и остается система образования. Непосредственно школа занимается решением просветительской и воспитательной задачи, а педагог является целеустремленной личностью, которая обладает профессиональным педагогическим мастерством и отталкивается от ранее полученных знаний, а также накопленного практического опыта и необходимости владеть информацией о текущей мировой ситуации, служит транслятором идей просвещения в ряды народных масс.

В Российской Федерации постоянно осуществляется поиск возможного варианта преобразования национальной школы в заведение, основной задачей которого является оказание качественных образовательных услуг представителям нерусских народностей. В связи с этим представляется важным изучить советский опыт организации и функционирования национальных школ в советский период, когда подобное учреждение стало местом просвещения, а также формирования активной гражданской позиции, лояльной по отношению к власти среди нерусских этнических групп.

К данной проблеме в своих трудах обращались Т.Н. Вардересян [1], А.Е. Смирницкий [2], Н.И. Кудирмекова [3], Г.Е. Корнилов и И.И. Чернышева [4], Г.Ю. Султангузина [5], Е.И. Турова [6], И.Н. Никулина и О.А. Литвинова [7].

Однако исследования, где бы подробно рассматривались проблемы развития и функционирования национальных школ в Ульяновской области в 1946–1950 гг., отсутствуют, что в свою очередь усиливает актуальность данного исследования.

Годы Великой Отечественной войны были трудным временем для всего населения России, но, несмотря на это, продолжали ра-

боту медицинские учреждения, учреждения культуры и, конечно же, образовательные учреждения страны. Конечно, в военное время качество работы учреждений образовательных и культурных снижалось, с одной стороны, из-за отсутствия финансирования, а с другой – многие учреждения полностью прекращали свою работу из-за военной опасности. Но, несмотря на трудности, которые перепали на долю жителей страны, повседневная жизнь не стояла на месте, это же касалось учебного процесса в национальных и русских школах Ульяновской области и г. Ульяновск, даже в годы войны на школы и их состояние обращалось внимание. В дальнейшем наблюдения позволяли определить уровень состояния не только нерусских школ города и области, где преподавание велось на татарском, чувашском и мордовских языках, но и также состояние русских школ, где преподаватели говорили исключительно на русском языке.

Согласно сведениям о состоянии нерусских школ, известно, что около 80 % национальных школ имели специально построенные здания, оборудованные под школу¹. Например, татарские школы чаще всего размещались в бывших мечетях. На деле же эти здания были очень неудобны для школ². Несмотря на то, что школьные помещения в начале учебного года ремонтировались, все равно находились слабые места, например, во многих учебных заведениях ремонт не доходил до остекления зданий школ из-за отсутствия должного финансирования³. Из данной ситуации находили следующий выход: из-за отсутствия стекла часть окон была заделана или забита фанерой. Что касается

¹ ГАУО (Государственный архив Ульяновской области). Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 287. Л. 15.

² ГАНИ УО (Государственный архив новейшей истории Ульяновской области). Ф. 8. Оп. 6. Д. 347. Л. 8.

³ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 294. Л. 9.

освещения зданий школ, известно, что световая площадь в классах была недостаточной. Также следует акцентировать внимание на том, что занятия во всех школах проводились в две смены, соответственно, учащиеся, которые приходили учиться во вторую смену, наиболее всего страдали от недостаточности освещения⁴.

Стоит отметить, когда заходил вопрос о состоянии школы, часто в описание входили и интернаты при школах. Существовала практика проживания учеников в школах-интернатах, данную возможность проживания при школе могли использовать ученики, которые обучались в школе, но по причине дальности расстояния не могли каждый день возвращаться домой [8]. С учетом состояния интернатов для детей из дальних сел известно, что, например, интернатов при нерусских школах не было по причине того, что все дети зачастую были из ближайших сел и просто не нуждались в интернатах, так как жили в непосредственной близости от школы⁵. Кроме того, учитывая состояние дорог и дальность расстояния, привлечь учащихся из других сел для обучения в школу было весьма трудно⁶. Более того, отмечалось, что в случае набора учеников из дальних сел, которым потребуется интернат, состояние комнат, предназначенных для проживания, описывалось следующим образом: комнаты для проживания предоставлялись в недолжном виде, несмотря на то, что на интернаты отпускались средства, выделенных денег не доставало, а хватило бы только на содержание обслуживающего персонала, средств же для оборудования в интернате жилищных условий не было⁷. Ученики, у которых было хорошее материально-обеспечение, могли проживать на частных квартирах или же возвращаться после занятий домой, а вот учащиеся из плохо обеспеченных семей интернаты не смогли бы удовлетворить самым необходимым. Собственно, также бы непросто пришлось с учебно-наглядными пособиями и учебниками, которые требовались для учебного процесса, но, к сожалению, были либо в

малом количестве, либо в плохом состоянии⁸.

Обеспеченность нерусских школ учебно-наглядными пособиями и учебниками также находилась в неудовлетворительном состоянии⁹. Имеющееся оборудование в школах за годы войны поломалось и приходило в непригодный вид и, к сожалению, новым не пополнялось. Другой проблемой являлось то, что в нерусских школах порой могли работать преподаватели молодые, с недостаточной квалификацией и опытом работы, и собственным трудом изготавливать наглядные пособия, приборы не умени. Более того, многие из них не умени использовать оборудование [9, с. 164]. Например, известен факт, что учительница физики в татарской семилетней школе Павловского района для объяснения закона Архимеда принесла в школу камень, привязанный на резинку, и чашку с водой, хотя могла бы использовать школьное оборудование, но, к сожалению, использовать имеющееся в школе Архимедово ведро для проведения опыта она не умела, так как ранее никогда не сталкивалась с проведением данного опыта¹⁰. Другой факт, свидетельствующий о слабой подготовке некоторых педагогов: об учительнице физики Старо-Кулаткинской школы, в данной школе имелся довольно богатый кабинет физики с вполне хорошим оборудованием, но из-за отсутствия опыта и просто по незнанию, она не смогла обнаружить микроскоп, требующийся для опытов¹¹.

Обращая внимание на снабжение школ наглядными пособиями, отмечалось, что состояние данного дела было совершенно неудовлетворительным. В большинстве начальных школ не было глобусов, арифметических ящиков, не было приборов для изучения физики и реактивов для опытов на химии, элементарных наглядных материалов¹². Для работы в 5–10 классах не было карт по истории, по географии¹³. Плохая обеспеченность школ наглядными пособиями зависела от двух причин. С одной стороны, учебно-наглядных пособий, поступающих в область, было очень мало. С другой стороны, боль-

⁴ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 347. Л. 8.

⁵ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 299. Л. 11.

⁶ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 348. Л. 4.

⁷ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 305. Л. 14.

⁸ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 351. Л. 11.

⁹ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 308. Л. 7.

¹⁰ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 311. Л. 5.

¹¹ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 355. Л. 11.

¹² ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 3. Д. 236. Л. 11.

¹³ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 355. Л. 15.

шинство сельских школ почти не ориентировалось на закупку учебного оборудования¹⁴. Кроме того, весомым фактором было, что средств, отпускаемых на приобретение таких предметов, не хватало. Только на приобретение таких необходимых предметов, как чернила, мел и несколько учебников в фонд школы, например, в Ульяновском районе, отпускалось на 30 школ 500 рублей, в Богданшинском районе – 600 рублей¹⁵.

Особое внимание уделялось состоянию библиотек в нерусских школах, речь шла не только о том, какие учебники требовались учащимся и на каком языке, и в каком количестве, но также анализировалось наличие в библиотеках художественной литературы на родном языке для внеклассного чтения¹⁶. Известно, что в библиотеках нерусских начальных школ художественной литературы не имелось. Хотя учебники в школьных фондах имелись, но из 27 татарских семилетних и средних школ необходимые книги имелись в 12 количеством от 60 до 1200 книг, но и там большинство книг напечатаны латинским шрифтом, который ученики не понимали и, собственно, не могли использовать для обучения¹⁷.

Учитывая, что анализ состояния школ проводился в годы военного времени, разумно предположить, что состояние библиотек было не лучшим. Например, в национальных школах чувашских и мордовских художественной литературы на чувашском и мордовском-эрзянском языке в школах совсем не было [10, с. 95]. Кроме того, нет и свидетельств о попытках заказов в чувашской и мордовской АССР школьных учебников на родном языке, так как зачастую финансирование для этих нужд полностью отсутствовало¹⁸.

В целом, учебниками нерусские школы обеспечены были очень плохо. В 1946 г. на 2000 учащихся 1-х классов получено 500 букварей, в 1947 г. – 536 шт., в 1948 г. – 574 шт., а в 1950 г. – 612 шт.¹⁹ При этом библиотеки в городе были полностью заполнены нераспечатанными пачками новых учебников. Так, в 1948 г., в городской библиотеке

Ульяновска хранилось более 800 учебников для Старо-Сахчинской школы, 500 – для Боровской. Не дошли до учеников учебники «Родная речь», по русскому языку²⁰. По математике для начальных классов, географии и другим предметам для 5–7 классов. Также своевременно не было отправлено 20 тысяч тетрадей²¹.

Отмечалось, что учитель должен был обладать невероятным мастерством, чтобы при недостаточном количестве книг у каждого ребенка выработать навыки чтения. И, к счастью, известны такие примеры. Так, учительница Муратовской начальной школы Павловского района собственноручно сделала буквари, чтобы каждый ребенок мог заниматься самостоятельно, несмотря на сообщения о малой квалифицированности учителей. Мастера и знатоки своего дела изобретали собственную методику преподавания, чтобы все ученики были в одинаковых условиях²².

Говоря о методике преподавания в нерусских школах, можно отметить, что в 1–2 классах татарских школ преподавание проходило на родном языке. В старших же классах язык преподавания зависел от учителя. Соответственно, если учитель был русский, то и преподавал на русском языке, если татарин – на татарском. В целом родной язык в 5–10 классах в татарских и чувашских школах в большинстве своем преподавался учителями, которые окончили педагогические училища. Но отмечалось, что учителя, несмотря на образование, были слабо подготовлены для работы в средних и семилетних школах²³. Дело в том, что на протяжении ряда лет они жили с теми знаниями, которые получили когда-то давно, и они все более становились неактуальными. Кроме того, программы по преподаванию на родном языке выпускались только для начальных школ в татарских издательствах. Что же касалось чувашских и мордовских школ, там данных программ на родном языке не было. Из-за чего учителя пользовались старыми учебными программами, изданными еще в 1930-е гг.²⁴

²⁰ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 3. Д. 259. Л. 4.

²¹ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 359. Л. 2.

²² ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 4. Д. 24. Л. 13.

²³ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 8. Д. 402. Л. 7.

²⁴ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 4. Д. 26. Л. 15.

¹⁴ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 311. Л. 8.

¹⁵ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 357. Л. 21.

¹⁶ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 3. Д. 249. Л. 8.

¹⁷ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 358. Л. 12.

¹⁸ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 3. Д. 253. Л. 5.

¹⁹ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 6. Д. 358. Л. 19.

В старших классах татарских школ преподавателей разных национальностей было мало, в основном они были русскими. Преподавание велось на русском языке. На русском языке велись такие предметы, как история, география, химия, естествознание²⁵. А преподавание в национальных школах на русском языке доставляло трудности и ученикам, и преподавателям. Работа русских учителей в татарской школе также была непростой, дело в том, что русские учителя не знали татарского языка. Им приходилось добывать учебники по соответствующей программе на родном языке, соответственно, ученики получали информацию по-русски, а дома учились по учебникам на родном языке²⁶.

Другая ситуация была в мордовских и чувашских школах. Изначально из-за плохого состояния школьного фонда и отсутствия в нем книг на родном языке многие школы учились по русским учебникам. Так, часть мордовских и чувашских школ по желанию были переведены на русский язык, работали по-русски и все отчеты об учебном процессе также вели на русском языке. Но, несмотря на это, некоторые отделения мордовских школ сохраняли преподавание родного языка до 4 класса. Также и в чувашских школах, даже если школа работала по программе на русском языке, родной язык старались изучать во всех классах²⁷. Таким образом, по окончании школы у учеников закладывалась база и родного национального языка, и русского.

Немалое внимание уделялось вопросам преподавания русского языка в нерусских школах. Известно, что русские учителя нерусских школ в 1–4 классах русский язык вели сами, без помощи учителя, который преподавал родной татарский, чувашский или мордовский язык. Такая ситуация была в большинстве начальных школ. И следует сказать, что теоретическая подготовка по русскому языку была весьма слабая из-за того, что урок русского языка велся методически неравномерно. Кроме того, учителя не знали родного языка учащихся, не знали специфические особенности их родного языка и не понимали методики преподавания языка, как на уже заложенный национальных язык

наложить другой. Но отмечалась и положительная динамика, например, в чувашских семилетних школах преподавание языка было организовано сравнительно лучше, у учителей были специальные учебники по русскому языку и по родному языку, такие как «Пиши правильно», «Читай правильно»²⁸.

Другая ситуация была в татарских семилетних школах, достаточно сложно было работать учителям в 5-х классах с учениками, которые приходили из других начальных школ. Учащиеся, перешедшие из других татарских школ, плохо понимали устную речь, а типичной ошибкой их устной и письменной речи было согласование слов в предложении и написание безударных гласных в словах. В связи с этим многие учителя использовали свой накопленный опыт и пришли к пониманию, чтобы добиться прогресса в преподавании русского языка, им необходимы знать базовые основы родного языка учащихся и ту методику, по которой они овладели им. Некоторые учителя, которые освоили особенности родного языка учащихся и изучили особенности преподавания русского языка на том же уровне, в результате добились хороших результатов. Кроме того, некоторые учителя добились того, чтобы ученики хорошо усваивали учебную программу и успешно сдавали экзамены, а также стали читать художественную литературу на русском языке. Но в целом русскую литературу ученики татарских школ читали мало. Также имеются сведения об овладении учениками соответствующих навыков, например, известно, что учащиеся писали небрежно, в изложениях и сочинениях не наблюдалось связи между предложениями, кроме того, встречались ненужные повторения одних и тех же предложений.

Но была и положительная динамика. Например, когда учителя использовали соответствующую литературу, то многие из них добивались хороших успехов. Учебники для татарских школ, которые они использовали: «Букварь на татарском языке» – Сайфулигиной, «Книга для чтения» – Курбангалиева, «Литература для 6 класса» – Гиззагулиной и т. д. Состояние качества знаний учащихся нерусских школ, в сравнении со знаниями учащихся русских школ, было неплохое. Учащиеся понимали то, чему они научились.

²⁵ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 4. Д. 27. Л. 10.

²⁶ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 8. Д. 402. Л. 9.

²⁷ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 4. Д. 29. Л. 13.

²⁸ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 8. Д. 402. Л. 11.

Например, по итогам 1946/1947 учебного года ученики нерусских школ переводились в следующие классы, что можно отследить в количественном отношении (табл. 1).

Согласно данным табл. 1, наибольшее число учащихся, которые преодолевали итоговые испытания и переводились в следующие классы, было среди татарских национальностей.

Учитывая все имеющие трудности, власти нашли следующее решение в целях обеспечения средних и семилетних школ квалифицированными педагогическими кадрами и учебным оборудованием. Исполком областного совета депутатов трудящихся 3 августа

1945 г. внес решение о реорганизации семилетних и средних школ. В соответствии с этим решением в области реорганизовали 23 средних школы в семилетние и 31 семилетнюю в начальные, тем самым желая распределить ресурсы. В Ульяновской области наблюдалась следующая сеть школ (рис. 1).

Из данных рис. 1 видно, что из общего количества всех видов школ произошло изменение в количественном отношении. Так, если в период с 1946 г. начальных школ насчитывалось 4746, то в 1950 г. их количество увеличилось на 19 % и составило 881. Если говорить о семилетних школах, то в 1946 г. их было 1301, а уже с 1947 по 1950 г. их

Таблица 1

Количество учащихся, переведенных в следующие классы нерусских школ в 1946/1947 учебном году²⁹

Национальность	Класс										Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Мордовские	422	204	198	119	—	—	—	—	—	—	1044
Татарские	2705	2206	967	920	545	480	222	19	9	2	8187
Чувашские	1187	1047	589	445	110	82	74	—	—	—	2522

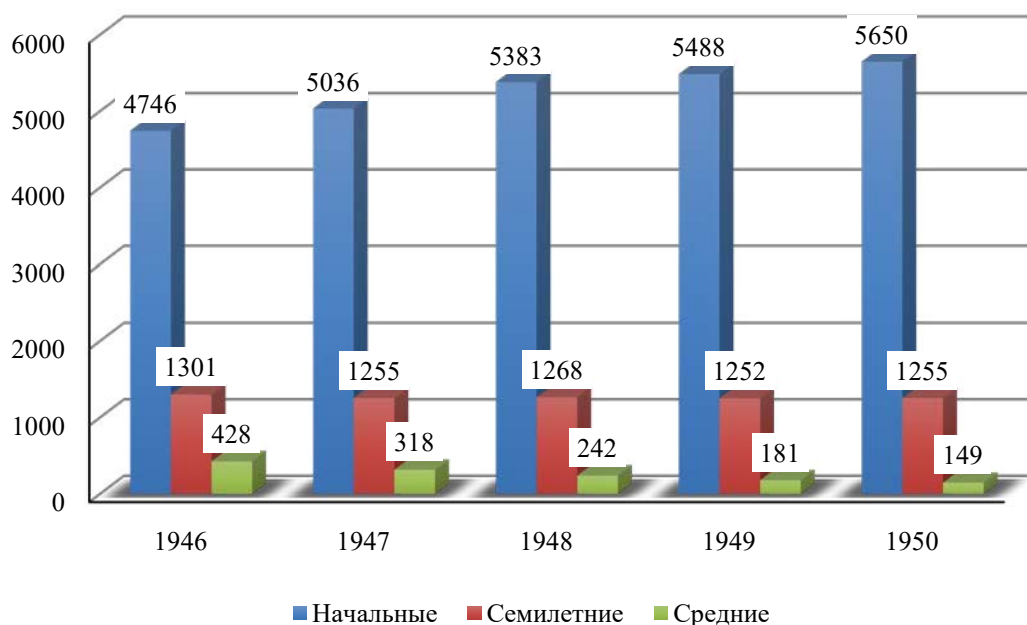


Рис. 1. Сеть школ в Ульяновской области по состоянию на 1946–1950 гг.³⁰

²⁹ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 4. Д. 29. Л. 11.

³⁰ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 8. Д. 402. Л. 13.

количество уменьшилось на 46. Наряду с этим небольшая разница существовала и в количестве средних школ. Если в 1946 г. их насчитывалось 4746, то в 1950 г. их количество было уменьшено до 149.

В Ульяновской области летом 1950 г. местными партийными органами был проведен ряд мероприятий по улучшению материально-технической базы в национальных школах, а также повышению научно-теоретического уровня преподавания, что позволило организованно начать учебный год и улучшить качество образования. Непосредственно в национальных школах из 3424 детей было переведено в следующие классы и выпущено из средних и семилетних учебных 4137 учеников³¹. В Больше-Нагаткинской средней школе было отремонтировано кирпичное здание, а также ранее заброшенное вспомогательное помещение. С вводом его в строй школа получила возможность открыть общежитие для нуждающихся в нем учеников, оборудовать просторный военно-физкультурный зал, выделив дополнительно 5 комнат для внеклассной работы³². Увеличение классных комнат позволило проводить занятия для 5–7 классов в одну смену. Однако сохранились и недостатки в кадровом обеспечении учебных учреждений. Так, Николаевская школа не была обеспечена преподавателями литературы и русского языка, а Канадеевская средняя школа – учителями физики и химии³³.

К началу пятой пятилетки в Ульяновской областной административной единице фактически в полной мере партийным органам удалось восстановить работу просветительских учреждений, а в 1951 г. завершилось введение всеобщего семилетнего обучения,

начало которому было положено в поствоенные годы³⁴.

Таким образом, в Ульяновской области в период четвертой пятилетки советская образовательная система была фактически вынуждена решать не только накопившиеся еще в военные годы проблемы, но и новые, что обязывало ее пройти суровую проверку на жизнеспособность. Особенно тяжелым положение было в национальных учебных заведениях, где резко упало качество успеваемости учащихся. Непосредственно негативно влияла на овладение учащимися русского и родного языков, а также освоения техники чтения и развитие устной и письменной речи учащихся малая обеспеченность учебными пособиями – книги для чтения прежних изданий окончательно выходили из строя, а новых книг на всех не хватало. Также сохранился и низкий уровень финансирования школ, из-за чего материально-техническая база образовательных учреждений была крайне скудной, а именно, во многих школах не имелось оборудования для опытов, тетрадей и книг для внеклассного чтения на родном нерусском языке. Другой проблемой была методика преподавания в школах, которая считалась неравномерной, что мешало учащимся овладевать знаниями. Но мы убедились, что существовали примеры педагогов, которые опытным путем находили выход из сложных учебных ситуаций и добивались успехов в преподаваемом предмете.

Однако в Ульяновской области, именно в период четвертой пятилетки, при участии местных партийных органов, при аккумулировании всех внутренних резервов общества для сохранения и обеспечения системы образования был заложен базис для дальнейшего развития системы образования, где внимание наряду с русскими школами было уделено и национальным.

³¹ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 344. Л. 25.

³² ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 8. Д. 403. Л. 5.

³³ ГАУО. Ф. Р-2326. Оп. 2. Д. 344. Л. 33.

³⁴ ГАНИ УО. Ф. 8. Оп. 8. Д. 403. Л. 16.

Список литературы

1. Вардересян Т.Н. Проблемы развития образования на селе в первое послевоенное десятилетие: 1946–1955 гг.: на материалах Саратовской, Ульяновской и Пензенской областей: дис. ... канд. ист. наук. Саратов, 2004. 196 с.
2. Смирницкий А.Е. Развитие советской общеобразовательной школы в Горьковской и Кировской областях (1946–1952 гг.): сравнительный анализ: дис. ... канд. ист. наук. Н. Новгород, 2006. 270 с.

3. Кудирмекова Н.И. Становление и развитие алтайской национальной школы: 1917–1958 гг.: дис. ... канд. пед. наук. Горно-Алтайск, 2006. 204 с.
4. Корнилов Г.Е., Чернышева И.И. Ликвидация неграмотности взрослого населения в Свердловской области в 1946–1958 гг. // Гуманитарные науки в Сибири. 2018. Т. 25. № 2. С. 25-32.
5. Султангузжина Г.Ю. Развитие школьного образования в Башкирии в послевоенные годы // Столица и провинции: взаимоотношения центра и регионов в истории России: материалы 11 Всерос. науч. конф. Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2020. С. 231-234.
6. Турова Е.И. Проблемы в системе среднего образования в Тюменской области в 1950–1970-е гг. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (63). С. 175-179.
7. Никулина И.Н., Литвинова О.А. Из истории образования на Алтае: польские школы в Барнауле (1940–1946 гг.) // Известия Алтайского государственного университета. 2019. № 6 (110). С. 41-48.
8. Тупицына Е. С новыми силами за учебу // Ульяновская правда. 1948. 1 сент.
9. Мухамедов Р.А., Федорова Е.С., Краснова Р.Р. Школьное образование и социально-культурное развитие сельской местности в послевоенные годы (на материалах Теренгульского района Ульяновской области) // Право и образование. 2018. № 11. С. 162-168.
10. Пашкин А.Г., Забалухина Н.В. Симбирский – Ульяновский край в новейшей истории России. 1917–1991. Люди, события, факты. Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2012. 200 с.

References

1. Varderesyan T.N. *Problemy razvitiya obrazovaniya na sele v pervoye poslevoynennoye desyatiletie: 1946–1955 gg.: na materialakh Saratovskoy, Ul'yanovskoy i Penzenskoy oblastey: dis. ... kand. ist. nauk* [Problems of the Education Development in Rural Areas in the First Post-War Decade: 1946–1955: Based on Materials from the Saratov, Ulyanovsk and Penza Regions. Cand. hist. sci. diss.]. Saratov, 2004, 196 p. (In Russian).
2. Smirnitkiy A.E. *Razvitiye sovetsskoy obshcheobrazovatel'noy shkoly v Gor'kovskoy i Kirovskoy oblastyakh (1946–1952 gg.): sravnitel'nyy analiz: dis. ... kand. ist. nauk* [Development of the Soviet Comprehensive School in the Gorky and Kirov Regions (1946–1952): a Comparative Analysis. Cand. hist. sci. diss.]. Nizhniy Novgorod, 2006, 270 p. (In Russian).
3. Kudirmekova N.I. *Stanovleniye i razvitiye altayskoy natsional'noy shkoly: 1917–1958 gg.: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation and Development of the Altai National School: 1917–1958. Cand. hist. sci. diss.]. Gorno-Altaysk, 2006, 204 p. (In Russian).
4. Kornilov G.E., Chernysheva I.I. Likvidatsiya negramotnosti vzroslogo naseleniya v Sverdlovskoy oblasti v 1946–1958 gg. [Elimination of the adult population illiteracy in Sverdlovsk Region in 1946–1958]. *Gumanitarnyye nauki v Sibiri – Humanitarian Sciences in Siberia*, 2018, vol. 25, no. 2, pp. 25-32. (In Russian).
5. Sultanguzhina G.Y. Razvitiye shkol'nogo obrazovaniya v Bashkirii v poslevoynennyye gody [Development of school education in Bashkiria in the post-war years]. *Materialy 11 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Stolitsa i provintsii: vzaimootnosheniya tsentra i regionov v istorii Rossii»* [Proceedings of the 11th All-Russian Scientific Conference “The Capital and the Provinces: Relationship of the Center and Regions in the History of Russia”]. Ufa, Institute for History, Language and Literature of Ufa Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences Publ., 2020, pp. 231-234. (In Russian).
6. Turova E.I. Problemy v sisteme srednego obrazovaniya v Tyumenskoy oblasti v 1950–1970-e gg. [Problems in secondary education system of Tyumen Region in the 1950–1970]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, 2019, no. 6 (63), pp. 175-179. (In Russian).
7. Nikulina I.N., Litvinova O.A. Iz istorii obrazovaniya na Altaye: pol'skiye shkoly v Barnaule (1940–1946 gg.) [From history of the education in Altai: polish schools in Barnaul (1940-1946)]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Izvestiya of Altai State University*, 2019, no. 6 (110), pp. 41-48. (In Russian).
8. Tupitsyna E. *S novymi silami za uchebu* [With new forces for study]. *Ul'yanovskaya Pravda* [Ulyanovsk Truth]. 1948, 1st September. (In Russian).
9. Mukhamedov R.A., Fedorova E.S., Krasnova R.R. Shkol'noye obrazovaniye i sotsial'no-kul'turnoye razvitiye sel'skoy mestnosti v poslevoynennyye gody (na materialakh Terengul'skogo rayona Ul'yanovskoy oblasti) [School education and social and cultural development of rural locality in post-war years (on materials of Terengulsky District, Ulyanovsk Region)]. *Pravo i obrazovaniye – Law and Education*, 2018, no. 11, pp. 162-168. (In Russian).
10. Pashkin A.G., Zabalukhina N.V. *Simbirskiy – Ul'yanovskiy kray v noveyshey istorii Rossii. 1917–1991. Lyudi, sobytiya, fakty* [Simbirsky – Ulyanovsk Territory in the Recent History of Russia. 1917–1991. People, Events, Facts]. Ulyanovsk, Promotion Technology Corporation Publ., 2012, 200 p. (In Russian).

Информация об авторах

Мухамедов Рашит Алимович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: rasis56@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6181-3249>

Филатов Артем Владимирович, аспирант, кафедра истории. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: 2740604@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2000-2965>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Мухамедов Рашит Алимович
E-mail: rasis56@mail.ru

Поступила в редакцию 13.04.2020 г.
Поступила после рецензирования 11.05.2020 г.
Принята к публикации 26.06.2020 г.

Information about the authors

Rashit A. Muchamedov, Doctor of History, Professor, Professor of History Department. Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: rasis56@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6181-3249>

Artem V. Filatov, Post-Graduate Student, History Department. Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: 2740604@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2000-2965>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Rashit A. Muchamedov
E-mail: rasis56@mail.ru

Received 13 April 2020
Reviewed 11 May 2020
Accepted for press 26 June 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-194-205
УДК 94(3)

О практике посвящения епископов в римской Галлии последней трети V века (по письмам Сидония Апполинария)

Наталья Николаевна ТРУХИНА, Александр Леонтьевич КОСТЕНЕЦКИЙ

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»

119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-4570>, e-mail: truunaa@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9221-1061>, e-mail: kostav@bk.ru

On practice of bishops consecration in Roman Gaul in the last third of the 5th century (according to the letters of Sidonius Apollinaris)

Natalya N. TRUHINA, Aleksandr L. KOSTENETSKIY

Lomonosov Moscow State University

1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-4570>, e-mail: truunaa@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9221-1061>, e-mail: kostav@bk.ru

Аннотация. Исследованы тексты писем Сидония Аполлинария, епископа г. Августонеметум (соврем. Клермон) в римской Галлии, затрагивающие вопросы выборов и хиротонии епископов в галльских городах. Рассмотрена проблема определения круга лиц, участвующих в избрании и посвящении епископов в христианской Церкви последней трети V века, лиц, могущих быть избранными в качестве ставленников на архиерейские кафедры, и процедура рукоположения. В литературе существуют различные точки зрения на проблему. Некоторые исследователи полагают, что выборы были демократичными, практически всенародными, другие говорят о том, что голос народа (лаиков) не имел определяющего значения: право окончательного решения принадлежало епископату. Большинство авторов не приводит исчерпывающих аргументов, опирающихся непосредственно на историческую практику, в пользу своей точки зрения, если и приводят – то фрагментарно, поэтому обозначенные проблемы представляются актуальными в настоящее время. Исследование материалов, представленных Сидонием, показывает, что выбор провинциального епископа совершается митрополитом совместно с другими епископами данной провинции, хиротонию совершает митрополит единолично. Участие народа носит в основном чисто формальный характер. Избрание митрополита совершается только епископами его провинции, хотя в случае их недостатка требуется согласие митрополитов соседних провинций, притом оно может быть заочным. Остается открытым вопрос о возможности народного избрания митрополита, однако вероятность такого избрания представляется очень небольшой. Хиротонию митрополита также может совершить один епископ: правило соборности строго не исполняется.

Ключевые слова: выборы в Церкви; епископы; митрополиты; Римская Галлия; древняя Церковь; хиротония

Для цитирования: Трухина Н.Н., Костенецкий А.Л. О практике посвящения епископов в римской Галлии последней трети V века (по письмам Сидония Апполинария) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 194-205. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-194-205

Abstract. We examine letters texts of Sidonius Apollinaris, Bishop of Augustonemetum (modern Clermont) in Roman Gaul, affecting the issues of elections and consecration of bishops in Gallic cities. We consider the problem of determining the circle of persons participating in the election and consecration of bishops in the Christian Church of the last third of the 5th century, persons who may be elected as proteges to the bishop's departments, and the process of ordination. In the

literature there are various points of view on the problem. Some researchers believe that the elections were democratic, almost national, while others say that the voice of the people (laiks) did not have a decisive significance: the right to make a final decision belonged to the episcopate. Most authors do not give exhaustive arguments based directly on historical practice in favor of their point of view, and if they give them, they are fragmentary, therefore, the indicated problems seem relevant at the present time. A study of the materials presented by Sidonius shows that the choice of a provincial bishop is made by the metropolitan together with other bishops of the province, and the metropolitan performs the consecration individually. Participation of people is mostly purely formal. The election of the metropolitan is carried out only by the bishops of his province, although if they are insufficient, the consent of the metropolitans of neighboring provinces is required, moreover, it can be distant. The issue of the possibility of a national election of the metropolitan remains open, but the likelihood of such an election seems very small. The consecration of the metropolitan can also be performed by one bishop: the rule of conciliarity is not strictly enforced.

Keywords: elections in the Church; bishops; metropolitans; Roman Gaul; ancient Church; consecration

For citation: Truhina N.N., Kostenetskiy A.L. O praktike posvyashcheniya episkopov v rimskoy Gallii posledney treti V veka (po pis'mam Sidoniya Appolinar'ya) [On practice of bishops consecration in Roman Gaul in the last third of the 5th century (according to the letters of Sidonius Apollinaris)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 194-205. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-187-194-205 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема выборов епископов, определения круга лиц, участвующих в них, и самой процедуры избрания – один из самых малоизученных вопросов в историографии раннего христианства. При этом если на заре христианской эры – во времена деятельности апостолов – существует очень мало подробных свидетельств источников о поставлении руководителей церковных общин, то ко времени заката Римской империи – и вместе с тем – времени расцвета в греко-римском мире христианской Церкви и ее распространения среди варварских народов – таких свидетельств становится значительно больше, что может позволить исследователю более подробно рассмотреть институт выборов иерархов.

В Галлии к середине V века Церковь имела уже сложившуюся, оформившуюся иерархию, возглавляемую монархическим епископатом, более того, этот епископат местами служил опорой гражданского римского порядка, так как его представители зачастую брали на себя исполнение функций государственных властей (см.: [1, с. 51-52]). Сидоний Аполлинарий (ок. 430–489) был епископом г. Августонеметум (соврем. Клермон) примерно с 470 г. до своей смерти (в 471–476 гг. был отправлен в ссылку готским королем Эйрихом, затем вернулся на кафедру) (О деятельности Сидония в качестве епископа и его ссылке подробно см.: [2, с. 242; 3, с. 46; 4, с. 39-40; 5, с. 38]), его эпи-

столярное наследие содержит материал, позволяющий представить картину современной автору практики выборов и рукоположения епископов в Галльской церкви. Так, в письме к Домнулу¹ (Lib. IV, epist. 25) автор подробно описывает выборы и рукоположение епископа г. Кабилон² – главы муниципия – на место его умершего предшественника, в послании к епископу г. Санса³ Агроцию (VII, 5) – высказывает просьбу принять участие в поставлении епископа для Битуригов⁴ (см.: [6, с. 74]) в аналогичной ситуации. Письмо к Перпетую (VII, 9), епископу г. Тура, содержит речь Сидония, произнесенную в Битуригах при выдвижении ставленника, и краткое описание обстоятельств избрания, предшествующее этой речи. Некоторые другие письма (например, VII, 6, к папе Василию) проясняют исторический контекст событий, происходящих в Кабилоне и Битуригах. Письма Сидония изданы в собрании его творений: Sidonius: Poems and Letters. Harvard, 1965 г. [7], в сети Интернет представлены на ресурсе The

¹ Галльский писатель, поэт, ученый и государственный чиновник африканского происхождения.

² Соврем. Шалон-сюр-Сона, Франция, город на реке Сона.

³ Санс – метрополия, то есть главная кафедра Лионской Сенонской провинции.

⁴ Битуриги – civitas – округ, образованный вокруг г. Аварик, соврем. Бурж, который был столицей первой Аквитанской провинции, и название племени, населявшего этот округ.

latin library⁵; в русском переводе большая часть материала, относящегося к поставлению епископов, вошла в Хрестоматию по истории Древнего Рима под ред. В.И. Кузичина, 1987 г. [8, с. 407-420].

В историографии можно найти различные мнения по поводу избрания и посвящения епископов в Галлии, современной Сидонии. Наиболее подробно исследует материал, представленный у Сидония, специально с точки зрения проблемы назначения епископов П. Нортон в работе, посвященной епископским выборам 250–600 гг. [9]. П. Нортон, изучив детально эпизоды избрания в Кабилоне и Битуригах, описанные у Сидония (которые будут исследованы далее), приходит к заключению, что народ, хотя и проявлял активность в выдвижении кандидатов, однако не мог влиять на окончательный выбор ставленников не только практически, но и формально, в то же время совершающие поставление епископы были, по его мнению, связаны канонами и традициями, требовавшими избирать на архиерейство популярных кандидатов, имевших репутацию праведной жизни [9, р. 78-80, 50, 60, 156]. В целом его доводы заслуживают внимания и вполне соответствуют материалу источника, однако, должны быть несколько уточнены и дополнены, так как этот исследователь не усмотрел в кейсах Сидония принципиальной разницы между поставлением рядового епископа и митрополита (церковного главы области). Е.А. Тельминов говорит о том, что в Галлии рядовой епископ ставился митрополитом, либо другими епископами с письменного согласия митрополита, либо (при отсутствии митрополита как такового) избирался и посвящался епископами своей провинции. При этом, по мнению этого исследователя, активное участие в избрании епископа могли принимать и миряне, хотя их голос не был решающим, и само участие – не было обязательным [10, с. 80-84]. В рукоположении любого епископа, по мнению Е.А. Тельминова, участвовали не менее трех епископов, так как он полагает, что в Галлии V века исполнялись правила Арелатского собора 314 г.⁶

⁵ *Caius Sollius Apollinaris Sidonius* (430 – after 489). *Epistularum Libri*. URL: <http://www.thelatinlibrary.com/sidonius.html> (accessed: 10.02.2020).

⁶ См. Can. 20 Concilium Arelat. 314 г., согласно которому рукополагать епископа должны 7 епископов, в крайнем случае – не менее 3-х.

Кандидатами на епископство могли быть как члены клира, так и влиятельные миряне [10, с. 85]. Э. Грифф, говоря о том, что к середине V века число епископских кафедр в Галлии возросло до 116 или 117, также отмечает укрепление власти митрополитов в этот период – в том числе в вопросе поставления епископов: по его мнению, не только в посвящении, но и в выборе кандидата на кафедру определяющую роль играл митрополит [11, р. 125-126]. С другой стороны, Ж. Карпантье полагает, что «епископ избирался христианским населением *civitas*» [12, с. 549], то есть в основном laikами, и другие епископы требовались лишь для совершения акта рукоположения. Этой же точки зрения придерживается Н.П. Аксаков, утверждая, что в описываемый период во всей вообще Западной церкви были распространены демократические выборы, ссылаясь на слова папы Льва I из послания к епископам Венской церкви о том, что при рукоположении епископа должно быть голосование граждан, свидетельство народа и одобрение клира [13, с. 84]. Так же считает и В.В. Болотов, по мнению которого, демократические, всенародные выборы епископов на Западе в эпоху Вселенских соборов в соответствии с правилом «Кто должен управлять всеми, тот должен быть и выбран всеми» – это «нечто неоспоримое, не подлежащее даже обсуждению» [14, с. 174-175].

К. Рэпп, не затрагивая вопроса самого процесса избрания, указывает на то, что в Галлии в большей степени, чем в других провинциях Римской империи, распространилась практика посвящения в епископы представителей аристократии, в том числе и сенатской, а также на то, что среди высшего духовенства часто имела место семейственность: рукоположение лиц, предки которых уже занимали церковные должности [15, р. 197-199]. С ней согласны такие исследователи, как М. Мур, Р. Ван Дам, М. Зальцман, которые отмечают, что, поскольку в Галлии V века епископы начинают играть роль не только духовных, но и гражданских руководителей, выполняющих функции представительства народа перед вождями варваров, снабжения жителей своих епархий пропитанием, а иногда и военной защиты своих *civitates* (например, Р. Ван Дам говорит о том, что епископ являет собой совершенно новый

тип местного политического лидера [16, р. 153]), то и избираются на епископские кафедры достаточно влиятельные и знатные лица, способные к выполнению таких функций – аристократы [17, р. 23; 18, р. 206-207]. Однако, говоря о сословной принадлежности кандидатов на епископские кафедры, эти исследователи не затрагивают подробно процедуру выборов. К мнению таких авторов присоединяется, хотя и с оговоркой о том, что это относится в основном к митрополитам (а не всем вообще епископам), и Е.А. Тельминов: по его мнению, поскольку «представители христианской церкви были единственными действенными заступниками за галло-римское население перед варварами», – населению нужны были сильные митрополиты из представителей нобилитета [9]. С другой стороны, Шт. Патцольд замечает, что, хотя многие представители галло-римских элит и рассматривали занятие архиерейских кафедр как прохождение *cursus honorum*, но эти кафедры далеко не всегда доставались лицам знатного происхождения: к последней трети V века состав галльского епископата был очень разнородным, включал в себя и значительное количество лиц, не принадлежащих к нобилитету (см. [19, с. 25-34]). Й.А. Ваарден в своей статье, посвященной участию Сидония в выборах епископа в Битуригах [20], делает основной акцент на социально-психологическом аспекте речи и писем Сидония, на способах преподнесения им себя как управленца, организатора и оратора. Поэтому конфликт Сидония с народом и отношения с коллегами по епископству рассматриваются с точки зрения оценки его личной успешности, а не исследования принципиальной возможности или невозможности тех или иных лиц участвовать в выборе или назначении ставленников на епископство. Иными словами, Ваардена мало интересуют формальные или канонические вопросы. В то же время он справедливо отмечает необычность того факта, что Сидоний, будучи по должности рядовым епископом, рукополагает митрополита своей провинции – по сути, своего начальника.

На основании исследования материала, предоставленного Сидонием, следует попытаться найти ответ на следующие вопросы: а) каков был круг лиц, принимавших участие в выдвижении кандидатов на епископство,

могущих влиять на выбор ставленника; б) какие лица фактически совершали избрание и назначали ставленников; в) кто и как совершал рукоположение и г) кто мог быть избран в епископы, какими были критерии избрания, требования, предъявляемые кандидатам?

Круг заинтересованных лиц, принимавших участие в выдвижении кандидатов на епископские кафедры. Обширный круг лиц, заинтересованных в выборе желаемых для них кандидатов, очень красочно описан в повествовании о событиях в Кабилоне: при выборах епископа на место недавно умершего его предшественника здесь видны целые партии горожан (*oppidani*), разделившиеся в своих предпочтениях между тремя соискателями, каждый из которых приводил различные доводы в пользу своей кандидатуры, такие как древность происхождения и обещание для своих сторонников материальных выгод – трапезы за свой счет или раздачи церковных поместий (IV, 25: 2). Прибывшего в Кабилон для поставления епископа Пациента⁷ – митрополита Лугдуна (соврем. Лион), главного города провинции, в которую входил Кабилон, – сопровождало «собрание провинциальных клириков» (*provincialium sacerdotum collegio*, IV, 25: 1). Речь идет о местных, Кабилонских, священнослужителях: если бы они прибыли из столицы метрополии – Лугдуна, – то они не были бы названы провинциальными. Текст письма не указывает на их отношение к трем различным партиям горожан, но допустимо предположить, что один или несколько кандидатов из упомянутых выше соискателей могли принадлежать к клиру. Во всяком случае, следует отметить, что местные клирики присутствуют при выдвижении кандидатов.

В Битуригах с самого начала письма к Агроцию читатель видит, что местные граждане заинтересованы в посвящении нового епископа для своего города: Сидоний – епископ Августонеметума, входившего в Первую Аквитанскую провинцию и, таким образом, подчиняющегося в церковном отношении Битуригам – центру этой провинции,

⁷ Ум. ок. 491 г., впоследствии прославлен Церковью в лике святых, известен своей благотворительностью во время голода в пользу бедного населения городов, расположенных вдоль рек Роны и Соны, куда он доставлял зерно речным путем, его благотворительная деятельность упоминается у Сидония в VI, 12.

прибывает в Битуриги для поставления митрополита по поставлению граждан (*decreto civium*, VII, 5:1), а не по своей инициативе. Прибыв в город, Сидоний видит народ (*populus*), разделенный на партии и ропщущий. Из среды этого народа «некоторые выдвигали в кандидаты ближних, многие – себя, и не только выдвигали, но продвигали штурмом»; многие, по словам автора письма, готовы «добывать святое место за взятку» и сделать его предметом торга или аукциона (VII, 5:1-2); одних только соискателей епископского достоинства наблюдалось такое множество, что «не хватало двух скамеек для кандидатов на одно место», у каждого были какие-то свои сторонники (VII, 9: 2).

Из описаний обоих эпизодов – как в Кабилоне, так и в Бурже, видно, что в современной Сидонию Галльской церкви народ – обычные граждане, горожане – активно участвовал в выдвижении и поддержке желательных для него кандидатов на архиерейство. Такого рода народная активность дает повод некоторым исследователям говорить о наличии в устройстве Галльской церкви наряду со строгой системой субординации – неких демократических, «выборных начал» [9] и даже зарождения «автономии общины» [21, с. 67].

Лица, фактически избиравшие и назначавшие ставленников. Из этих же писем видно, кто реально совершает отбор и утверждение кандидатов на епископские должности. По прибытии в Кабилон Пациента тотчас «было устроено тайное, а потом открытое и гласное совещание епископов (*consilium cum coepiscopis*): тогда при мерзком гомоне бурной толпы внезапно возложены руки и осечен человек, менее всего желавший и предвидевший то, что произошло» (IV, 25: 3). Помимо Пациента, из участников совещания по имени назван только один «праведный Эвфроний» (там же) – епископ города Отена, входившего в Лионскую провинцию, судя по тексту письма, – один из старейших по возрасту и длительности служения в этой провинции. Далее говорится о том, что ставленника – архидьякона Иоанна – «Эвфроний избрал своим свидетельством (*testimonio*), Пациент – возложением руки (*manu*), оба – своим приговором (*iudicio*)» (IV, 25: 5). К сожалению, текст не предоставляет нам сведений обо всех епископах, участвующих в этом со-

вещании, однако, можно предположить, что остальные архиереи прибыли из других провинций по специальному приглашению, подобно тому, как для поставления епископа в Битуригах Сидоний приглашал туда Агроция и других епископов из соседних провинций (VII, 5: 3-4), о чем будет подробнее сказано ниже. Логично также предположить, что в самой Третьей Лугдунской провинции, к которой относился Кабилон и митрополитом которой был Пациент, не было на момент описываемых событий других епископов, кроме Пациента и Евфрония. Предположительно, в состав этой провинции входили только три *civitates*, имевших епископские кафедры: Лугдун, Санс и Кабилон.

Исходя из приведенного описания процедуры поставления и из содержания письма в целом, можно сделать вывод о том, что избрание Кабилонского епископа фактически стало делом двоих человек – митрополита Лугдуна и епископа г. Отен, входящего в состав его митрополии. Важно, что вне зависимости от присутствия или отсутствия, а также количества епископов из других провинций, решающими оказались голоса только местных епископов, причем значимость свидетельства Отенского иерарха остается для нас не до конца ясной: возможно, руководитель митрополии (Пациент) мог бы обойтись и без него, так как рукоположение он совершает единолично. Далее мы увидим, что то же самое происходит в Битуригах: выбор митрополита производит местный епископ, голоса архиереев других провинций – хотя бы и старших по чину – не оказывают существенного влияния. Клирики и горожане – хотя и присутствуют при поставлении, но совершенно точно можно сказать, что их голоса не учитываются, так как, во-первых, они явно не могли участвовать в тайном совещании митрополита с епископами, во-вторых, их свидетельства не упоминаются при описании непосредственно принятия решения о кандидатуре ставленника.

Говоря о необходимости поставления митрополита в Битуригах, Сидоний в своем обращении к Агроцию как бы оставляет выбор ставленника полностью на его, Агроция, усмотрение, хотя и предлагает свои услуги для участия в посвящении кандидата: «я еще никого не выдвинул, никого не избрал, все в целостности и сохранности сбережено для твоего

суждения» (VII, 5: 4). Для Сидония ситуация осложнялась тем, что ему необходимо было поставить не равного себе или подчиненного епископа, но старшего по чину – митрополита, так как его, Сидония, епархия входила в подчинение Битуригского понтифика. В этой ситуации он считает своей обязанностью пригласить не одного только Агроция – главного епископа Лионской Сенонской провинции, соседней с Первой аквитанской, главным округом которой были Битуриги, но заручиться согласием и других епископов-глав метрополий (VII, 5: 3-4), жалуясь на то, что для поставления епископа в Битуригах – на главной кафедре Первой Аквитанской провинции – «не хватит нужного числа провинциальных коллег (*provincialium collegarum deficiamus numero*), если нас не подкрепит согласие епископов метрополий» (VII, 5: 3). Такая нехватка провинциальных коллег, то есть епископов городов, входящих в состав первой Аквитанской провинции, обуславливалась их полным отсутствием: кроме самого Сидония в митрополии не было других архиереев, о чем свидетельствуют его слова: «из городов первой Аквитании в ходе войн на римской стороне остался только городок арвернов» (VII, 5: 3), то есть Августонеметум, кафедру которого занимал Сидоний⁸. Это обстоятельство и вынудило его обратиться за поддержкой авторитета к церковным главам соседних областей. Отсюда видно, что для легитимности поставления митрополита Сидоний считал желательным согласие как минимум нескольких епископов местного митрополичьего округа, либо – при их отсутствии – митрополитов соседних провинций. Следует предположить, что таковое согласие митрополитов – по крайней мере от Агроция – было Сидонием получено: скорее всего, они посоветовали ему самостоятельно совершить поставление.

Письмо к Перпетую повествует о том, что его автор в конечном итоге сам выбрал и выдвинул кандидата на престол в Битуригах (без непосредственного участия митрополи-

тов или епископов других провинций), произнеся подобающую этому случаю речь (VII, 9: 5-25), тогда как клирикам и народу не оставалось ничего, кроме как подчиниться его «священному решению» (*sacerdotali iudicio*, VII, 9: 3 – имеется в виду решение самого Сидония). Все остальные претенденты на епископство и партии из народа, поддержавшие их, были проигнорированы Сидонием и удостоены нелестных сравнений (VII, 9: 8 и далее). Тем не менее сама речь оканчивается фразой, заслуживающей, чтобы быть приведенной здесь отдельно: «Так как вы клялись признать и принять выражение моей немощи, по случаю этого выбора, то... я объявляю Симплиция должностующим быть избранным в епископы нашей провинции и первосвятителем вашего города; что же касается вас, то, если вы принимаете мое последнее решение (*si novam sententiam meam sequimini*) о человеке, о котором я вам теперь говорю, то подтвердите его сообразно с вашими прежними обязательствами» (VII, 9: 25). Здесь Сидоний ссылается на то, что его слушатели изначально делегировали ему полномочия не только на рукоположение, но и на само избрание митрополита: «вам угодно было», чтобы я избрал вам, с помощью Христа, епископа» (*episcopum exquiram*, VII, 9: 7). Этот факт позволяет предположить, что жители провинциальной столицы формально могли сами выбрать для себя митрополита: в таком случае Сидонию – самостоятельно или совместно с митрополитами других провинций, которых он приглашал к участию и согласие которых испрашивал – осталось бы только совершить рукоположение удобного народу кандидата. С другой стороны, общий контекст письма к Перпетую приводит к мысли о том, что, если бы народ решился отвергнуть кандидата, назначенного Сидонием, то, скорее всего, остался бы просто без епископа: «Мы не могли бы ничего сделать для общего блага, если бы народ... не отказался от своего собственного решения для того, чтобы покориться священному решению» (VII, 9: 3). Письмо к Агроцию, изобилующее негативными и пренебрежительными отзывами об активистах из народа (упоминается их непостоянство, лицемерие, легкомыслие, бесстыдство – VII, 5:1, наглость – VII, 5:2), – также показывает читателю, что его автор не был склонен принимать во вни-

⁸ Причина нехватки высшего духовенства в провинциях Галлии изложена у Сидония в VII, 6 – это опустошительные набеги готов и других варваров, разорившие и опустошившие многие города. Положение дел в регионе было таким, что некоторые церковные митрополии были совершенно уничтожены, в ряде городов на длительный срок прекращалось преемство епископов, подробнее см. [2, с. 242].

мание пожелания местных жителей при выборе ставленника. Следует еще заметить, что Сидоний – честолюбивый политик и профессиональный ритор, все письма которого публично ориентированы [см., напр., 22, с. 30], что в особенности относится к VII, 9, содержащему речь в Бурже, которую оратор записал для того, чтобы предоставить обозрению широкого круга читателей, – не обошел бы вниманием факт народного выбора, строгое соблюдение демократической процедуры избрания – если бы таковой выбор формально мог иметь место, и таковая процедура существовала. Но вместо этого он говорит не о народном решении, а о своем личном: *sententiam meam*.

Таким образом, анализ писем Сидония показывает, что в выборе провинциального епископа (Кабилон) участвовали только митрополит и епископы этой же провинции, при избрании митрополита (Битуриги) – требовалось (и было достаточным) согласие епископов его провинции, в случае их недостатка – было желательным (но, скорее всего, не обязательным) согласие нескольких митрополитов соседних провинций. При этом остается открытым вопрос о гипотетически возможном народном избрании митрополита.

Рукоположение: процедура и количество участников. В Кабилоне, как было показано выше, возложение рук на Иоанна совершил один только Пациент, митрополит Лугдунского округа. Если бы епископ Эвфроний принимал участие в процедуре рукоположения, то Сидоний выразился бы «оба почтили возложением рук», однако он говорит об обоих только в отношении «избрания» и «приговора», а «возложение руки» (*manu*) приписывает одному лишь Пациенту, (IV, 25: 5). Тот факт, что руки были возложены «внезапно» (*repente*, IV, 25: 3), говорит о том, что рукоположение было совершено вне литургии или какого-либо другого богослужения, прямо во время «гласного совещания епископов». Происходило ли это совещание в храме или каком-то другом месте, для читателя остается неизвестным.

Про события в Битуригах мы знаем, что речь Сидония, в конце которой он объявляет Симплиция «долженствующим быть избранным в епископы» (VII, 9: 25) была произнесена в церкви (VII, 9: 1), следовательно, логично предположить, что непосредственно

или вскоре после нее последовавшая хиротония была совершена в храме, однако автор не удостаивает нас описанием этого действия. Подлинно известно, что Симплиций был рукоположен, так как из VII, 9: 3 видно, что народ в конце концов уступил Сидонию и принял его выбор, однако подробности его хиротонии остаются неизвестными. Ясно, что совершил ее Сидоний единолично, поскольку, как уже было сказано, других епископов в первой Аквитанской провинции больше не было, а присутствие Агроция или каких-либо иных епископов из соседних провинций при произнесении речи в VII, 9 не упоминается. Было ли совершено рукоположение во время какого-то богослужения, или сразу по окончании речи, мы не знаем.

Помимо единоличного (а не совместно-го) возложения рук при поставлении Иоанна и Симплиция, следует заметить, что, обсуждая с Агроцием предстоящие поставление митрополита для Битуриги, Сидоний, говоря о необходимости достаточного числа «провинциальных коллег» и согласия окрестных глав митрополий, имеет в виду избрание, а не само рукоположение. Особенного внимания заслуживает здесь фрагмент VII, 5: 4: «когда по вашему указанию будет найден кто-нибудь для места и сана понтифика, я буду к вашим услугам». Эта фраза означает, что митрополиты, должны, по мысли Сидония, высказать только свое одобрение (возможно – заочное, через письма) на поставление кандидата, а он – сам Сидоний – поедет и совершит непосредственно хиротонию. То есть Сидоний, если и знал апостольское правило, требующее наличия минимум двух епископов для поставления епископа⁹, или правило Арелатского собора, предписывающее наличие трех архиереев, то относил эти правила к избранию, сам же обряд возложения рук считал допустимым совершать единолично: следовательно, в Галльской церкви того времени это не считалось серьезным нарушением.

Еще один факт, заслуживающий внимания с точки зрения процедуры поставления, – это то, что из письма к Домнулу (IV, 25) видно, что над архидьяконом Иоанном рукоположение совершается однократно, то есть дьякон возводится в сан епископа сразу, минуя степень пресвитера.

⁹ Апост. 1: «Епископа да поставляют два или три епископа».

Ставленники: кто мог быть избранным. В Кабилоне на кафедру был поставлен Иоанн, который на момент поставления был архидьяконом и до этого имел длительный стаж церковной службы (IV, 25: 3-4). Сидоний представляет его в письме Домнулу как «второстепенного клирика», который «менее всего желал и предвидел» свое назначение и был избран, восхваляет его добродетели и труды на благо Церкви. В действительности нужно понимать, что архидьякон, хотя и не имел сана пресвитера, был ближайшим помощником епископа и ведал церковной казной; как на западе, так и на востоке известно много случаев наследования архидьяконом епископской кафедры, поэтому навряд ли выбор иерархов можно считать в этом случае для кого-то неожиданным. Судя по умолчанию автора о происхождении и богатстве Иоанна, можно допустить, что он не принадлежал к аристократии и не обладал большим личным состоянием. Следует предположить, что причиной выдвижения Иоанна, помимо его статуса архидьякона, могла быть хорошая репутация внутри церковной общины и длительность срока службы, в пользу этого можно привести слова Сидония о том, что он «был служителем алтаря – причем с детства» (IV, 25: 4).

В Битуригах Сидоний выдвинул кандидатуру Симплиция – лаика («до сих пор был членом вашего сословия, ...станет членом нашего сословия», VII, 9: 16), знатного происхождения (предки Симплиция возглавляли «и церковные кафедры, и светские трибуны», статья 17), женатого, имевшего детей, состоятельного; воспевая его личные качества, Сидоний, помимо христианских добродетелей, называет образованность и энергичность. Из заслуг Симплиция выделяется благотворительность (раздавал хлеб нуждающимся, построил церковь) и неоднократное участие в посольствах («не один раз стоял он за дело этого гражданства перед царями или князьями», статья 19). Особо отмечается, что кандидат женат первым браком (статья 18), что дает ему преимущество перед второбрачными, которые, согласно предписаниям апостола Павла, не имеют право избираться епископами. К. Рэпп считает, что причинами, по которым выбор пал на Симплиция, явились его богатство и влияние и, как следствие, – способность к благотворитель-

ности и, главное, – к исполнению представительских функций от лица своей провинции перед властями готов и других варваров [15, р. 200]. С этой точкой зрения вполне можно согласиться, принимая во внимание то бедственное положение, в котором были города Галлии второй половины V века.

Из отрывков речи в Битуригах, предшествующих появлению Симплиция, видно, что в Галльской церкви было допустимым поставление в епископское достоинство, как клириков (VII, 9: 12) или просто влиятельных и богатых людей из мирян (Симплиций), так и монахов, заслуживших авторитет своей аскетической жизнью (VII, 9:9), и даже военных (VII, 9: 14).

Относительно знатного происхождения ставленника – можно согласиться с Шт. Патцольдом, который говорит о том, что оно не было строго обязательным. Действительно, хотя сам Сидоний – потомок префектов претория, зять императора Авита, обладатель титула патриция и бывший префект Рима, и большинство его корреспондентов по переписке – были представителями знати, но описание биографии архидьякона Иоанна и упоминание о возможности рукоположения монахов явно свидетельствует о возможности построения церковной карьеры для лиц, не принадлежащих к нобилитету. Заметив, что незнатный Иоанн был поставлен в городе, не являвшемся главным в провинции, а знатный Симплиций – в метрополии, можно высказать предположение, что на главенствующих кафедрах был более желателен сильный своим влиянием и состоянием человек, принадлежащий к элитарным кругам. Такие люди, безусловно, были нужны там, где существовала необходимость не столько «ходатайствовать за души перед небесным судьей», сколько «за тела – перед земным» (VII, 9: 9)¹⁰. В тех случаях, когда светские властители выступали вместо роли «земных

¹⁰ Очень интересный пассаж у Сидония, говорящий о том, что епископ, более способный заботиться о душах своих пасомых, чем об их телах, может быть непопулярным и заслужить упреки от своей паствы. То есть пастве нужны, прежде всего, архиереи, способные позаботиться об их телесных нуждах, а не о духовных. Совершенно нетипичная мысль для христианских авторов, ее появление обусловлено, во-первых, историческим контекстом, во-вторых, недостаточной глубиной погружения Сидония – светского аристократа – в христианскую традицию.

судей» в качестве грабителей и завоевателей – могли понадобиться и ставленники из военных аристократов. Интересно, что вращение галло-римской знати, бравшей на себя функции материальной и административной заботы о гражданах, а зачастую и военной защиты, в епископат Галльской церкви, дало даже повод некоторым историкам говорить о формировании в V веке «галльского христианства как определенной системы социальных и властных ценностей», о том, что «галло-римская знать, обратившаяся в христианство, стала активно формировать свое собственное видение путей развития церкви в Галлии» [23, с. 61]. Однако это никак не отменяет возможности назначения на епископские должности ставленников из числа не принадлежащих к аристократии, особенно в провинциальных городах (не метрополиях).

* * *

Проведя исследование свидетельств о поставлении епископов и о проблемах, связанных с этим поставлением, представленных в эпистолярном наследии Сидония Аполлинария, мы видим, что к последней трети V века в Галльской церкви существовала устойчивая традиция, которая предписывала избирать провинциальных архиереев митрополитам совместно с местными епископами других городов этой же (и только этой) провинции (*consilium cum coepiscopis*). При этом имело место формальное участие народа, представители которого проявляли активность в вопросах выбора ставленника, конфликты между представителями масс, с одной стороны, и епископата – с другой, – не были необычным явлением, но традиционно заканчивались подчинением масс решениям епископов.

Избрание митрополитов должно было осуществляться епископами их провинции, и только в случае их недостаточного количества требовалось согласие верховных понтификов соседних провинций, которое могло быть и заочным – через письменное одобрение. Посвящение митрополита совершали исключительно местные епископы его метрополии. Остается открытым вопрос: мог ли народ (жители главного города метрополии) самостоятельно выбирать для себя митрополита? Один фрагмент письма VII, 9 позволя-

ет предположить – что да, мог, особенно в случае недостатка местных епископов. Однако весь остальной рассмотренный материал заставляет считать такую возможность очень маловероятной. Если во времена деятельности апостолов известны два эпизода, в ходе которых рядовые члены христианской общины – лаики – приняли живое и непосредственное, неформальное участие в избрании своих руководителей¹¹ (см. [24]), то в Галльской церкви эпохи Сидония для иерархов миряне и низшие клирики – в основном не более, чем «неистовая толпа» (*turba furens*, IV, 25: 3), голос которой не имеет решающего значения при выборе ставленника. Для окончательного ответа на вопрос о возможности участия народа в выборах верховного понтифика требуется изучение большего круга источников.

Правило поставления епископа как минимум несколькими епископами строго соблюдалось при избрании (возможно, формально), но могло не соблюдаться при хиротонии, единоличное рукоположение не считалось недопустимым. Позволятельным также считалось совершение рукоположения вне богослужения.

Епископами могли становиться лица из разных сословий (клириков, гражданских, монахов, даже военных), но существовала тенденция выбирать влиятельных и состоятельных мужчин на митрополичьи должности – чтобы они были способны заботиться о пропитании и защите (в том числе военной) своей паствы, а также представлять интересы граждан перед правителями варварских племен. Поэтому значительную часть кафедр занимали представители галло-римской аристократии. Мирянина могли быстро возвести в сан епископа, в том числе – митрополита, не было обязательного условия понести службу в чине дьякона и/или пресвитера в течение какого-то минимального срока. Существовал запрет на поставление в епископы второбрачных, женатые первым браком имели право становиться епископами наравне с неженатыми, хотя и нет никаких указаний, что после хиротонии им разрешали продолжать сожителство со своими супругами.

¹¹ Выбор кандидатов на апостольское служение на место отпавшего Иуды, Деян. 1: 15-26 и избрание «семи мужей», Деян. 6: 2-6.

Список литературы

1. Манукян Э.М. Сидоний Аполлинарий и проблема социальной идентификации клира на рубеже античности и средневековья // Научный поиск. 2013. № 2. С. 51-54.
2. Тельминов Е.А. Христианская церковь и варвары в Римской Галлии V в. н. э. // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 3-4 (60). С. 241-245.
3. Черных А.И. Письма Сидония Аполлинария в собрании музея книги Российской государственной библиотеки // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2015. № 9. С. 44-52.
4. Болгов Н.Н. Античные письменные источники: Рим. Белгород: БелГУ, 1998. 98 с.
5. Литовченко Е.В. Феномен галло-римского патриотизма на закате Римской империи // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2015. № 19 (216). С. 30-38.
6. Брюно Ж.Л. Галлы: пер. с фр. М.: Вече, 2011. 398 с.
7. *Sidonius. Poems and Letters*. Harvard: Loeb Classical Library, 1965. 656 p.
8. Хрестоматия по истории Древнего Рима / сост.: И.А. Гвоздева, И.Л. Маяк, А.Л. Смышляев и др.; под ред. В.И. Кузищина. М.: Высш. шк., 1987.
9. Norton P. Episcopal Elections 250–600: Hierarchy and Popular Will in Late Antiquity, Oxford Classical Monograph. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007. 272 p.
10. Тельминов Е.А. Христианская церковь в общественно-политической жизни Галлии V в. н. э.: дис. ... канд. ист. наук. Тобольск, 2009. 190 с.
11. Griffe É. La Gaule chrétienne à l'époque romaine. Vol. 2. L'Église des Gaules au V siècle. P.: Letouzey et Ané, 1966. 352 p.
12. Карпантье Ж., Лебрен Ф. История Франции / пер. с фр. СПб.: Евразия, 2007. 608 с.
13. Аксаков Н.П. Об избрании епископов в древней христианской Церкви. СПб.: Синодальная типография, 1906. 96 с.
14. Болотов В.В. Лекции по истории древней Церкви: в 4 т. СПб.: Типография М. Меркушева, 1913. Т. 3. История церкви в период вселенских соборов. 340 с.
15. Rapp C. Holy bishops in late antiquity. The Nature of Christian Leadership in an Age of Transition. Los Angeles; London: University of California Press, 2005. 346 p.
16. Van Dam R. Leadership and Community in Late Antique Gaul (The Transformation of the Classical Heritage VIII). Berkeley, etc.: University of California Press, 1985. 350 p.
17. Moore M.E. A Sacred Kingdom. Bishops and the Rise of Frankish Kingship, 300–850. Washington: Catholic University of America Press, 2011. 456 p.
18. Salzman M.R. The Making of a Christian Aristocracy: Social and Religion Change in the Western Roman Empire. L.: Harvard University Press, 2004. 354 p.
19. Патцольд Ш. Епископы, социальное происхождение и организация местной власти около 500 года // Vox medii aevi. 2017. Vol. 1. С. 18-49. URL: <http://voxmediiaevi.com/vox-medii-aevi-vol-1/> (дата обращения: 19.02.2020).
20. Waarden J.A. Episcopal Self-Presentation: Sidonius Apollinaris and the Episcopal Election in Bourges AD 470 // Episcopal Elections in Late Antiquity / ed. by J. Leemans, P.V. Nuffelen, S.W. Keough, C. Nicolaye et al. Berlin: De Gruyter, 2011.
21. Стасюлевич М. Прим. 117 // Сидоний Аполлинарий. Письма / пер. Д.С. Конькова, Е.В. Литовченко и др. URL: https://www.sidoniusapollinaris.nl/index_html_files/Sidonius%20Letters%20Russian%20Translations.pdf/ (дата обращения: 19.02.2020).
22. Коньков Д.С. «At nostra longe condicio dispar»: элементы суггестии в письме Сидония Аполлинария // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2016. № 1. С. 28-38.
23. Старостин Д.Н. Регионализм и идея единства империи в истории Галльской церкви III–VI вв. // Вестник СПбГУ. История. 2014. № 4. С. 52-63.
24. Костенецкий А.В. Избрание или назначение? О поставлении предстоятелей в ранней христианской Церкви (по материалам апостольского корпуса Нового завета) // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 2018. № 4. С. 3-16.

References

1. Manukyan E.M. Sidoniy Apollinariy i problema sotsial'noy identifikatsii klira na rubezhe antichnosti i srednevekov'ya [Sidonius Apollinaris and the problem of social identification of clergy at the turn of antiquity and the Middle Ages]. *Nauchnyy poisk* [Scientific Search], 2013, no. 2, pp. 51-54. (In Russian).

2. Telminov E.A. Khristianskaya tserkov' i varvary v Rimskoy Gallii V v. n. e. [Christian church and barbarians in Roman Gaul of the 5th century a.d.]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – News of Altai State University*, 2008, no. 3-4 (60), pp. 241-245. (In Russian).
3. Chernykh A.I. Pis'ma Sidoniya Apollinariya v sobranii muzeya knigi Rossiyskoy gosudarstvennoy biblioteki [Letters by Sidonius Apollinaris in the collection of the museum book of the Russian State Library]. *Vestnik RGGU. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedeniye – Bulletin of Russian State University for the Humanities. History, Philology*, 2015, no. 9, pp. 44-52. (In Russian).
4. Bolgov N.N. *Antichnyye pis'mennyye istochniki: Rim* [Antique Written Sources: Rome]. Belgorod, Belgorod State University Publ., 1998, 98 p. (In Russian).
5. Litovchenko E.V. Fenomen gallo-rimskogo patriotizma na zakate Rimskoy imperii [The phenomenon of Gallo-Roman patriotism at sunset of the Roman Empire]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya – Scientific Reports of Belgorod State University. History. Political Science*, 2015, no. 19 (216), pp. 30-38. (In Russian).
6. Bryuno Z.L. *Gally* [Galls]. Moscow, Veche Publ., 2011, 398 p. (In Russian).
7. Sidonius. *Poems and Letters*. Harvard, Loeb Classical Library Publ., 1965, 656 p.
8. Gvozdeva I.A., Mayak I.L., Smyshlyayev A.L. et al. (compilers). *Khrestomatiya po istorii Drevnego Rima* [Anthology of Ancient Rome]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1987. (In Russian).
9. Norton P. *Episcopal Elections 250–600: Hierarchy and Popular Will in Late Antiquity*, *Oxford Classical Monograph*. Oxford, New York, Oxford University Press, 2007, 272 p.
10. Telminov E.A. *Khristianskaya tserkov' v obshchestvenno-politicheskoy zhizni Gallii V v. n. e.: dis. ... kand. ist. nauk* [The Christian Church in the Social and Political Life of Gaul of 5th Century a.d. Cand. ist. sci. diss.]. Tobolsk, 2009, 190 p. (In Russian).
11. Griffé. É. *La Gaule chrétienne à l'époque romaine. Vol. 2. L'Église des Gaules au V siècle*. Paris, Letouzey et Ané, 1966, 352 p. (In French).
12. Karpantye Z., Lebren F. *Istoriya Frantsii* [History of France]. St. Petersburg, Evraziya Publ., 2007, 608 p. (In Russian).
13. Aksakov N.P. *Ob izbranii episkopov v drevney khristianskoy Tserkvi* [On the Election of Bishops in the Ancient Christian Church]. St. Petersburg, Synodal Typography, 1906, 96 p. (In Russian).
14. Bolotov V.V. *Lektsii po istorii drevney Tserkvi: v 4 t. T. 3. Istoriya tserkvi v period vselenskikh soborov* [Lectures on the History of the Ancient Church: in 4 vols. Vol. 3. History of the Church During the Ecumenical Councils]. St. Petersburg, M. Merkushev's Typography, 1913, 340 p. (In Russian).
15. Rapp C. *Holy Bishops in Late Antiquity. The Nature of Christian Leadership in an Age of Transition*. Los Angeles, London, University of California Press, 2005, 346 p.
16. Van Dam R. *Leadership and Community in Late Antique Gaul (The Transformation of the Classical Heritage VIII)*. Berkeley, etc., University of California Press, 1985, 350 p.
17. Moore M.E. *A Sacred Kingdom. Bishops and the Rise of Frankish Kingship, 300–850*. Washington, Catholic University of America Press, 2011, 456 p.
18. Salzman M.R. *The Making of a Christian Aristocracy: Social and Religion Change in the Western Roman Empire*. London, Harvard University Press, 2004, 354 p.
19. Patzold S. Episkopy, sotsial'noye proiskhozhdeniye i organizatsiya mestnoy vlasti okolo 500 goda [Bishops, Social Background, and local Government Organization Around 500]. *Vox medii aevi*, 2017, vol. 1, pp. 18-49. (In Russian). Available at: <http://voxmediaevi.com/vox-medii-aevi-vol-1/> (accessed 19.02.2020).
20. Waarden J.A. Episcopal Self-Presentation: Sidonius Apollinaris and the Episcopal Election in Bourges AD 470. In: Leemans J., Nuffelen P.V., Keough S.W., Nicolaye C. et al. (eds.). *Episcopal Elections in Late Antiquity*. Berlin, De Gruyter Publ., 2011, pp. 555-561.
21. Stasyulevich M. Primechaniye 117 [Notice 117]. *Sidoniya Apollinariya. Pis'ma* [Sidonius Apollinaris. Letters]. (In Russian). Available at: https://www.sidoniusapollinaris.nl/index_htm_files/Sidonius_Letters-Russian_Translations.pdf/ (accessed 19.02.2020).
22. Konkov D.S. «At nostra longe condicio dispar»: elementy suggestii v pis'me Sidoniya Apollinariya ["At nostra longe condicio dispar": Elements of suggestion in the letter of Sidonius Apollinaris]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya – Bulletin of Novosibirsk State University. History, Philology*, 2016, no. 1, pp. 28-38. (In Russian).
23. Starostin D.N. Regionalizm i ideya edinstva imperii v istorii Gall'skoy tserkvi III–VI vv. [Regionalism and the idea of the unity of the empire in the history of the Gallic church of the 3rd – 6th centuries]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya – Bulletin of St. Petersburg State University. History*, 2014, no. 4, pp. 52-63. (In Russian).
24. Kostenetskiy A.V. Izbraniye ili naznachenkiye? O postavlennii predstoyateley v ranney khristianskoy Tserkvi (po materialam apostol'skogo korpusa Novogo zaveta) [Election or appointment? The consecration of pre-

siders in the early Christian Church]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istoriya – Bulletin of Moscow State University. History*, 2018, no. 4, pp. 3-16. (In Russian).

Информация об авторах

Трухина Наталья Николаевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории древнего мира. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: truun-aa@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-4570>

Костенецкий Александр Леонтьевич, аспирант, кафедра истории древнего мира. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: kostav@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9221-1061>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Костенецкий Александр Леонтьевич
E-mail: kostav@bk.ru

Поступила в редакцию 26.03.2020 г.
Поступила после рецензирования 23.04.2020 г.
Принята к публикации 22.05.2020 г.

Information about the authors

Natalya N. Truhina, Candidate of History, Associate Professor of History of Ancient World Department. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: truunaa@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7906-4570>

Aleksandr L. Kostenetskiy, Post-Graduate Student, History of Ancient World Department. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: kostav@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9221-1061>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Aleksandr L. Kostenetskiy
E-mail: kostav@bk.ru

Received 26 March 2020
Reviewed 23 April 2020
Accepted for press 22 May 2020

ВЕСТНИК Тамбовского университета

Серия: Гуманитарные науки

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(выдержки)

Юридический адрес: 392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

Фактический адрес: 392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 190г

Телефон редакции: 8 (4752) 72-34-34 доб. 0440

Индекс 83371 в каталоге АОА «Роспечать»

Сайт журнала: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (на русском языке)

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

Электронная почта: vestnik1@tsu.tmb.ru

Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является научно-теоретическим и прикладным журналом широкого профиля.

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 3 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201

DOI: 10.20310/1810-0201.

Периодичность 6 номеров в год.

Основные рубрики журнала:

по направлению 13.00.00 – педагогические науки

Педагогика высшей школы

Теория и методика обучения иностранному языку

Теория и методика обучения русскому языку

Теория и методика обучения русскому языку как иностранному

Вопросы социальной педагогики и социальной работы

Теория и методика обучения физической культуре

Теория и методика организации социально-культурной деятельности

Педагогика дошкольного и школьного образования

по направлению 07.00.00 – исторические науки

Отечественная история

История зарубежных стран

Возможна также публикация статей в рубриках: Рецензия, Персоналии, Хроника.

Полнотекстовые сетевые версии выпусков научного журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», а также аннотации и ключевые слова для всех научных статей размещены в свободном доступе на рус-

ском и английском языках на сайте журнала (раздел «Архив»), а также на сайте Научной электронной библиотеки и на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка».

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), базу данных EBSCO.

Журнал включен 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 по следующим группам научных специальностей и соответствующим им отраслям науки (распоряжение Минобрнауки России от 28 декабря 2018 г. № 90-р):

07.00.02 – Отечественная история (исторические науки);

07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки);

07.00.09 – Историография, источниковедение и методы исторического исследования (исторические науки);

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки).

Отправка статей

Авторы подают статьи, подготовленные к публикации, в соответствии с Правилами для авторов, устанавливаемыми редколлегией журнала. Рукопись может быть послана в Объединенную редакцию научных журналов по электронной почте vestnik1@tsu.tmb.ru. Авторы, проживающие в г. Тамбове, могут лично принести статью непо-

средственно в редакцию журнала (г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г).

Телефон редакции: 8(4752)72-34-34 доб. 0440.

Требования к оформлению основного текста

При подготовке рукописи автору следует ориентироваться на профиль и рубрики журнала.

Обязательным условием публикации статьи в журнале является соблюдение публикационной этики журнала.

Объем статьи от 0,5 до 1,0 п.л. (20–40 тыс. знаков с пробелами).

В редакцию предоставляются четыре файла:

1) Статья, набранная в программе Microsoft Word, формат A4, поля по 2 см с каждой стороны. Шрифт Times New Roman. Размер шрифта 14. Выравнивание по ширине. Межстрочный интервал полуторный (1,5). Абзацный отступ – 0,7. Переносы включены. Все страницы рукописи с вложенными таблицами, рисунками, подписями к рисункам, списком литературы должны быть пронумерованы. Шрифтовые выделения в самом тексте статьи допускаются в виде *курсива* или **полужирным** шрифтом.

2) Обязательно предоставление PDF формата статьи с подписями всех авторов.

3) Отдельным файлом прилагаются **сведения обо всех авторах статьи** (Имя, Отчество, ФАМИЛИЯ полностью), с указанием его (их) ученого звания, ученой степени, должности, места работы (полное название организаций, к которым приписан автор, а не аббревиатура, почтовый адрес организации, адреса электронной почты всех авторов, ORCID каждого автора), номеров контактных телефонов (с кодом города) и контактного адреса электронной почты.

Для аспирантов и докторантов – наименование специальности, почтового адреса с индексом (для доставки номеров журналов согласно подписке).

Сведения об авторах указываются на русском и английском языках.

4) Необходимо также ознакомиться с Авторским договором (публичной офертой), подписать и выслать в адрес редакции Согласие на обработку персональных данных (см. на сайте журнала http://journals.tsutmb.ru/upload/vest/Dogovor_Vestnik_Tambovskogo_universiteta_Seriya_Gumanitarnye_nauki_rus.pdf; <http://journals.tsutmb.ru/upload/vest/Soglasie-rus.pdf>).

Структура статьи

В верхнем левом углу листа проставляется код **УДК** (<http://teacode.com/online/udc/>), который должен достаточно подробно отражать тематику статьи (уточнить в научной библиотеке университета или города).

Далее по центру жирным шрифтом печатается **Название статьи** (прописная буква только первая), оно должно быть точным и кратким, с учетом того, что триада: название, ключевые слова, аннотация представляют собой единую структуру, термины в которой не должны дублировать друг друга.

Ниже обычным шрифтом – **Имя и Отчество** (сначала! полностью), **ФАМИЛИЯ** автора(ов).

Строкой ниже – **полное название организации с ее юридическим адресом** на русском и английском языке (данные об аффилировании авторов – author affiliation). В отношении организаций необходимо, чтобы был указан официально принятый английский вариант наименования.

ORCID, E-mail каждого автора. При отсутствии номера ORCID его необходимо получить, зарегистрировавшись на сайте <https://orcid.org/register>.

Аннотация (150–200 слов) в соответствии с ГОСТ 7.9-95 «Реферат и аннотация» в обязательном порядке должна включать предмет, актуальность и цель исследования; метод или методологию проведения работы; результаты; область применения результатов работы; выводы (например, Обосновано..., доказано..., проанализировано..., сформировано... Сделан вывод...).

Затем приводятся **ключевые слова** на русском и английском языке (5–6 ключевых слов или словосочетаний, отражающих тему работы и служащих ключом при поиске соответствующей информации).

Благодарности и ссылки на номера грантов. Информация об источниках финансирования, лица, внесшие вклад в выполнение работы, недостаточный для признания авторства (не принимающие на себя ответственность за содержание работы, но оказавшие техническую, финансовую, интеллектуальную помощь), должны быть перечислены (с их письменного согласия) в разделе «Благодарности» (Acknowledgements).

Еще через строку помещают **основной текст статьи. Рекомендуемая структура научной статьи (рубрикация желательна):**

- введение: постановка проблемы в общем виде и ее связь с исследованиями в данной области и публикациями с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу (также все заимствования в статье должны быть корректно оформлены);
- постановка задачи: формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы;
- результаты исследования: изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов;
- выводы: научная новизна, теоретическое или практическое значение исследования, а также перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении;

- **список литературы** (обязательно). Список литературы должен включать 10 и более источников, ссылка на собственные работы – не более 10 % от общего количества источников;

- **References** (пристатейный библиографический список в романском алфавите (латинице) – полное транслитерирование источников и их перевод на английский язык).

В конце статьи должна быть надпись *Статья публикуется впервые. Проверено системой антиплагиат. Уникальность текста ...%* – ставится дата и подпись автора (авторов).

Процесс рецензирования

Журнал проводит «двустороннее слепое» рецензирование поступающих рукописей. Рецензенту предоставляется на рецензирование рукопись без указания фамилий авторов. Автор не знает фамилии рецензента.

Плата за публикацию

Журнал следует политике Open Access Journals, доступ к опубликованным в журнале

статьям – свободный для всех (без необходимости регистрации).

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов. Редакция не вступает с авторами в переписку по методике написания и оформления научных статей и не занимается доводкой статей до необходимого научного уровня. Журнал не предоставляет платных услуг.

Заемствования и плагиат

Редакционная коллегия журнала при рассмотрении статьи производит проверку материала с помощью системы Антиплагиат. В случае обнаружения многочисленных заимствований редакция действует в соответствии с правилами COPE.

Представление статьи в журнал подразумевает, что: а) работа не была опубликована ранее в другом журнале; б) не находится на рассмотрении в другом журнале; в) все соавторы согласны с публикацией статьи; г) получено согласие – неявное или явное – организации, в которой исследование было проведено.

