



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2020, ТОМ 25, № 188

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



9 771810 020007

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *М.С. Чванова,
И.А. Киселева* Историко-логический анализ исследований по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов в контексте интернет-социализации
- 15 *Е.Е. Медведева* Диалогический метод Л. Витгенштейна как способ развития критического мышления
- 26 *А.В. Королева,
Ю.П. Прокудин* Опыт создания технологии учебного курса «Психология и педагогика»
- 35 *А.А. Дружинина* Педагогический дизайн в обучении будущих бакалавров дошкольного образования в области организации художественно-эстетического развития детей

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 44 *Э.Г. Юзбашева* Методическая модель формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов
- 53 *А.В. Гаврилова,
Н.В. Попова* Модернизация содержания элективного курса программы обучения магистров-лингвистов «Методика преподавания в формате международных экзаменов»
- 71 *О.А. Глущенко* Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов-стоматологов на билингвальной основе с использованием теледискуссии

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- 80 *А.А. Качанова,
В. Фабрици* Типология и причины возникновения ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в звучащей речи италогворящих студентов

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 87 *М.А. Болдина,
Е.В. Деева,
О.Г. Шадский* Современные подходы к социально-педагогической поддержке детей-инвалидов и их семей
- 97 *Т.Ю. Никифорова,
С.А. Маскалянова,
О.А. Данковцев* К вопросу оценки качества социальных и психологических услуг в условиях психоневрологического учреждения

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 105 *Н.А. Казанцева,
Н.А. Козырев,
О.А. Козырева* Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 114 *Е.И. Григорьева,
А.П. Ефременко,
М. Габдиев* Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза
- 123 *М.И. Долженкова,
Т.Г. Бортникова* Параметры формирования социокультурной среды города (к вопросу о специфике социокультурной урбанистики)
- 132 *И.А. Черников* Педагогика досуга как направление в современном социокультурном образовании и воспитании
- 139 *Н.А. Стефановская* Подросток как читатель: возможности педагогического влияния
- 147 *А.Ю. Маряч* Сравнительный анализ эволюции научно-педагогического знания в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования
- 157 *Л.Н. Макарова,
С.В. Новиков,
Г.С. Богомолов,
С.В. Иванников* Взаимодействие университета с Вооруженными силами в сфере военно-патриотического воспитания молодежи: опыт реализации

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 164 *Н.В. Стрекалова,
С.В. Щербаков* Служащие учреждений связи Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX в.: численность, состав, профессиональная мобильность
- 176 *протоиерей
В.А. Сергунин* Причины и условия развития общинного религиозного движения женщин в период великих реформ XIX века
- 187 *Н.Н. Петрыкин* Жандармская железнодорожная полиция в условиях противодействия эпидемиям на территории Курской губернии (1893–1914 гг.)
- 195 *А.И. Чубаров,
П.П. Щербинин* Социальное призрение детей во время Первой мировой войны
- 203 *К.А. Якимов* Трансформация общественного сознания советской молодежи в условиях массовых политических репрессий 1937–1938 гг.
- 211 *В.В. Назарова* Кинофикация и пропаганда во второй половине 1940-х годов (на материалах Тамбовской области)
- 221 *О.В. Медведева* Социальный престиж профессий документоведа и архивиста в России

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 232 *В.А. Василькова* Сущностное содержание концепции разрядки: ключевые элементы подходов сверхдержав

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, № 188. – 240 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188

Подписано в печать 08.10.2020. Дата выхода в свет 24.11.2020

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

Печ. л. 30,0. Усл. печ. л. 27,9. Тираж 1000 экз. Заказ № 20217. 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 *M.S. Chvanova,
I.A. Kiselyova* Historical and logical analysis of research on the development of professional value orientations of students in the context of Internet socialization
- 15 *E.E. Medvedeva* L. Wittgenstein's dialogical method as a way to develop critical thinking
- 26 *A.V. Koroleva,
Y.P. Prokudin* Experience in creating technology for the teaching course "Psychology and Pedagogy"
- 35 *A.A. Druzhinina* Pedagogical design in teaching future bachelors of preschool education in the field of organization of artistic and aesthetic development of children

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 44 *E.G. Yuzbasheva* Methodical model of development of grammar skills of students' speech on the basis of realization of foreign-language Internet projects
- 53 *A.V. Gavrilova,
N.V. Popova* Modernization of the elective course content of the Master's Degree programme for linguists "Teaching Methods in the Format of International Exams"
- 71 *O.A. Glushchenko* Professionally oriented foreign language teaching of dentist students on a bilingual basis using television discussion

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- 80 *A.A. Kachanova,
V. Fabrizi* Typology and causes of errors induced by cross-language interference in the sounding speech of Italian-speaking students

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 87 *M.A. Boldina,
E.V. Deeva,
O.G. Shadsky* Modern approaches to social and pedagogical support of disabled children and their families

- 97 *T.J. Nikiforova,
S.A. Maskalyanova,
O.A. Dankovtsev* On the issue of assessing the quality of social and psychological services in a neuropsychiatric institution conditions

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 105 *N.A. Kazantseva,
N.A. Kozyrev,
O.A. Kozyreva* Theorization of the possibilities of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 114 *E.I. Grigorieva,
A.P. Efremenko,
M. Gabdiyev* Features of the development of project activity skills among students in the educational environment of the university
- 123 *M.I. Dolzhenkova,
T.G. Bortnikova* Parameters of the development of social and cultural environment of the city (on the issue of social and cultural urbanism specifics)
- 132 *I.A. Chernikov* Pedagogy of leisure as a direction in modern socio-cultural education and upbringing
- 139 *N.A. Stefanovskaya* A teenager as a reader: opportunities for pedagogical influence
- 147 *A.Y. Maryatch* Comparative analysis of the evolution of scientific and pedagogical knowledge in the field of education of the culture of piano performance and intonation
- 157 *L.N. Makarova,
S.V. Novikov,
G.S. Bogomolov,
S.V. Ivannikov* Interaction of the university with the armed forces in the field of military-patriotic education of youth: implementation experience

NATIONAL HISTORY

- 164 *N.V. Strekalova,
S.V. Shcherbakov* Employees of communications institutions of the Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries: number, staff, professional mobility
- 176 *archpriest
V.A. Sergunin* Reasons and conditions for the development of women community religious movement in the period of the great reforms of 19th century
- 187 *N.N. Petrykin* Gendarme railway police in the context of countering epidemics in the territory of the Kursk Governorate (1893–1914)
- 195 *A.I. Chubarov,
P.P. Shcherbinin* Social charity of children during the First World War
- 203 *K.A. Yakimov* Transformation of public consciousness of Soviet youth in the conditions of mass political repressions of 1937–1938
- 211 *V.V. Nazarova* Provision of film-showing facilities and propaganda in the second half of the 1940s (on the materials of the Tambov Region)
- 221 *O.V. Medvedeva* The social prestige of the professions of a documentalist and archivist in Russia

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 232 *V.A. Vasilkova* Essential content of the détente concept: key elements of the superpowers' approaches

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 ПИИ 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. 188. – 240 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188

Podpisano v pechat' 08.10.2020. Data vykhoda v svet 24.11.2020

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

Pech. l. 30,0. Usl. pech. l. 27,9. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 20217. 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 10.20310/1810-0201-2020-25-188-7-14
УДК 378; 304+004

Историко-логический анализ исследований по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов в контексте интернет-социализации

Марина Сергеевна ЧВАНОВА¹, Ирина Александровна КИСЕЛЕВА²

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского»

109004, Российская Федерация, г. Москва, ул. Земляной Вал, 73

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>, e-mail: ms@tmbtsu.ru

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>, e-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Historical and logical analysis of research on the development of professional value orientations of students in the context of Internet socialization

Marina S. CHVANOVA¹, Irina A. KISELYOVA²

¹K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management

73 Zemlyanoy Val St., Moscow 109004, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>, e-mail: ms@tmbtsu.ru

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>, e-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрено формирование понятия «ценностные ориентации», «профессионально-ценностные ориентации студентов». Представлена классификация с учетом следующих профессионально-ценностных ориентаций: «профессионально-личностные», «профессионально-групповые», «социально-профессиональные». Проанализированы профессионально-ценностные ориентации с учетом их значимости, с подразделением на инструментальные и терминальные. Рассмотрено развитие профессионально-ценностных ориентаций в историко-логической последовательности со сменой этапов, с характерными признаками, с учетом представленной классификации. Рассмотрены следующие периоды: вторая половина XIX – начало XX века, 20–40-е гг. XX века, 50–60-е гг. XX века, 60–80-е гг. XX века, 80–90-е гг. XX века, XXI век. Проанализированы характерные признаки этапа, средства воздействия на ценностные ориентации молодежи, которые позволили выявить трансформацию профессионально-ценностных ориентаций с течением времени, в том числе в контексте интернет-социализации.

Ключевые слова: ценностные ориентации; профессионально-ценностные ориентации; терминальные ценности; инструментальные ценности; интернет-социализация молодежи

Благодарности: Результаты получены при поддержке РФФИ по проекту «Трансформация системы профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации и неопределенности будущего мира профессий», № 19-29-07287, 2019–2021.

Для цитирования: Чванова М.С., Киселева И.А. Историко-логический анализ исследований по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов в контексте интернет-социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-7-14

Abstract. We examine the formation of the concept of “value orientations”, “professional value orientations of students”. The classification is presented taking into account the following profes-

sional value orientations: “professional and personal”, “professional and group”, “social and professional”. Professional value orientations are analyzed taking into account their importance, with subdivision into instrumental and terminal ones. We consider the development of professional value orientations in a historical and logical sequence with a change of stages, with characteristic features, taking into account the presented classification. The following periods are considered: the second half of the 19th – early 20th century, 20–40s of the 20th century, 50–60s of the 20th century, 60–80s of the 20th century, 80–90s of the 20th century, 21st century. The characteristic features of the stage, the means of influencing the value orientations of young people, are analyzed, which made it possible to identify the transformation of professional value orientations over time, including in the context of Internet socialization.

Keywords: value orientations; professional value orientations; terminal values; instrumental values; Internet socialization of youth

Acknowledgements: Results received with the financial support of Russian Foundation for Basic Research according to the research project “Transformation of the system of professional and value orientations of young people in the context of Internet socialization and the uncertainty of the future world of professions”, no. 19-29-07287, 2019–2021.

For citation: Chvanova M.S., Kiselyova I.A. Istoriko-logicheskiy analiz issledovaniy po formirovaniyu professionalno-tsennostnykh oriyentatsiy studentov v kontekste internet-sotsializatsii [Historical and logical analysis of research on the development of professional value orientations of students in the context of Internet socialization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-7-14 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Эпоха информатизации, ее постоянная динамика, неустойчивость требуют развития определенных качеств и постоянной адаптации в гармонии с общечеловеческими ценностями. В настоящее время интернет-общение превалирует перед агентами традиционной социализации. Это приводит к трансформации системы отношений (к культуре, творчеству, самообразованию и др.) и профессионально-ценностных ориентаций молодежи. В рамках исследования необходимо проанализировать формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях разных исторических этапов развития общества. Каждая историческая эпоха выражается в иерархии ценностей, связанных с общим экономическим и культурным уровнем ее развития.

В указанных условиях важно проанализировать с позиций историко-логического подхода трансформацию профессионально-ценностных ориентаций, в том числе в контексте интернет-социализации. Этому посвящены следующие разделы публикации.

Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов. В настоящее время ученые всесторонне рассматривают проблему формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов (К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Круглова, В.А. Матусевича, В.Л. Оссовского,

И.М. Поповой, М.Х. Титмы и др.). В научных работах авторы рассматривают типы и различные классификации профессиональных ценностей, ценностных ориентаций.

К.А. Абульханова-Славская «к профессиональным ценностным ориентациям относит: материальное вознаграждение за труд, удовлетворение потребности личности через общественное признание, способы самовыражения, признание обществом индивидуальности личности» [1].

В.А. Сластенин, В.А. Матусевич, В.Л. Оссовский «выделяют две основные группы профессиональных ценностей: ценности самодостаточного (отражающие содержание профессиональной деятельности) и инструментального (отражающие внешние аспекты профессиональной деятельности, например, заработную плату и условия труда) типов» [2].

О.А. Сидоренко в своей работе раскрывает суть данной типологии и «рассматривает содержание профессионального труда как средство удовлетворения потребностей, связанных с самой профессиональной деятельностью, и называет профессионально-ценностные ориентации ориентациями самодостаточного типа. В свою очередь, заработная плата и условия труда рассматриваются как средство удовлетворения потребностей, лежащих за пределами самой профессиональной деятельности. Труд в этом отношении

выступает в качестве средства достижения других ценностей, является инструментом получения желаемого. В этом случае ориентации называют ориентациями инструментального типа» [3, с. 23].

По мнению И.Ф. Исаева, классификацию профессиональных ценностей необходимо разделить на следующие уровни, на которых существуют ценности: общественно-профессиональные ценности, профессионально-групповые ценности, индивидуально-личностные ценности [4].

Рассмотрим классификацию Е.В. Фроловой. Автор рассматривает духовно-нравственные и профессионально-прагматические ценности с позиции личностно-профессиональных и социально-профессиональных ценностных ориентаций [5]. В свою очередь, личностно-профессиональные ценностные ориентации направлены на взаимоотношения с самим собой, а социально-профессиональные ориентации направлены на взаимоотношения окружающих.

Таким образом, исходя из имеющихся классификаций и типологий систематизируем профессионально-ценностные ориентации студентов. На наш взгляд, основанием систематизации профессионально-ценностных ориентаций может стать их классификация с учетом следующих профессионально-ценностных ориентаций: «профессионально-личностные», «профессионально-групповые», «социально-профессиональные». Причем ранжировать ценности мы будем с учетом их значимости, подразделяя их на инструментальные и терминальные. Терминальные ценности представляют собой убеждения в значимости той или иной цели и необходимости стремления к ней. Инструментальные ценности отражают убеждения в том, что определенный образ действий или свойство личности является предпочтительным для достижения целей. При таком делении мы разделяем ценности-цели и ценности-средства для достижения поставленных целей.

1. Профессионально-личностные ценностные ориентации проявляются в нетрадиционном подходе к решению тех или иных проблем, способности действовать самостоятельно и, как правило, отражают личное отношение к выбранной профессии. Терминальные ценности, такие как профессиональная карьера, интересная работа, творческий

аспект деятельности, самореализация, направлены на достижения профессионально-личностных целей в профессиональной деятельности. Для достижения поставленных целей необходимы инструментальные ценности, такие как ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, самообразование, самоконтроль.

2. Профессионально-групповые ценностные ориентации представляют собой набор идей, концепций, правил, регулирующих профессиональную деятельность определенных групп специалистов. В этой связи терминальными ценностями будут коллективный труд, взаимопомощь, обмен опытом, сплоченный коллектив, профессиональное общественное признание, а инструментальные ценности, такие как стремление прийти на помощь, способность экспериментировать, генерировать идеи, терпимость к взглядам и мнениям других, являются средствами для достижения целей группы.

3. Социально-профессиональные ценностные ориентации отражаются во внешнем аспекте профессиональной деятельности и связаны с отношением общественности, статусом той или иной профессии. Терминальными ценностями могут быть материальное вознаграждение, престижность профессии, стабильность, гарантированность работы, образование, а инструментальными – высокие запросы, трудолюбие, ценность труда, образованность.

В рамках исследования необходимо проанализировать развитие профессионально-ценностных ориентаций в историко-логической последовательности со сменой этапов, с характерными признаками и с учетом рассмотренной выше классификации (табл. 1).

Рассмотрим более подробно каждые из этапов развития профессионально-ценностных ориентаций.

1. Вторая половина XIX – начало XX века. На данном этапе в приоритете духовные, нравственные, национальные и общечеловеческие ценности. На первый план выдвигалась проблема развития личности, формирование ее духовной культуры, ценностных ориентаций. «Людей оценивают по тому, как они служат своему народу, нации, обществу. Молодежь стремится брать пример с предпринимателей, которые добились успеха своим трудолюбием, целеустремлен-

ностью, деловитостью, предприимчивостью и творческой инициативностью» [6]. Формируются такие ценностные ориентации, как честность, ответственность, справедливость. На наш взгляд, в данный период преобладают профессионально-личностные и профес-

сионально-групповые ценностные ориентации преимущественно инструментального характера: ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, интересная работа, творческий аспект деятельности, самореализация, стремление прийти на помощь.

Таблица 1

Этапы развития профессионально-ценностных ориентаций

Этап	Признаки этапа	Профессионально-ценностные ориентации	Средства
Вторая половина XIX – начало XX века	Этап формирования высококультурной личности, человека и гражданина с ценными идеалами, готовых посвятить себя служению своей стране. Развитие личности, формирование духовной культуры, ценностных ориентаций	ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, интересная работа, творческий аспект деятельности, самореализация, стремление прийти на помощь	художественная литература, театры, балет, опера, поэзия, искусство
20–50-е гг. XX века	Этап остался в истории как период, богатый революциями и войнами. Характерной чертой молодого поколения являлся революционный романтизм. В данный период популярны профессии, связанные с военным делом, а в 40-е гг. – строительные профессии	коллективный труд, взаимопомощь, терпимость к взглядам и мнениям других, ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, стремление прийти на помощь	кинематограф, театр, музыка, художественная литература
50–60-е гг. XX века	Этап становления раннего социализма. Развивается экономика, образование, научно-технический потенциал. Популярны профессии врача, учителя, космонавта	коллективный труд, взаимопомощь, обмен опытом, сплоченный коллектив, профессиональное общественное признание, профессиональная карьера, интересная работа, творческий аспект деятельности, самореализация	художественные фильмы, художественная литература, телевидение, комсомол, клубы по интересам
60–80-е гг. XX века	Этап, связанный с пропагандой ценностных установок под влиянием власти. Популярны профессии, связанные с научными исследованиями (физики, биологи, географы)	ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, профессиональная карьера, интересная работа, творческий аспект деятельности, самореализация, коллективный труд, взаимопомощь, обмен опытом, сплоченный коллектив, профессиональное общественное признание	художественные фильмы, телевидение, комсомол, кружки юных радиолюбителей, конструкторов, механиков
80–90-е гг. XX века	Трансформация базовых социальных институтов, эволюция российской ментальности. 1980-е гг. стали началом эры программирования. 1990-е гг. связаны с развитием рыночной экономики. Популярны профессии экономистов, бухгалтеров и финансистов	материальное вознаграждение, престижность профессии, стабильность, гарантированность работы, образование, высокие запросы, профессиональная карьера	художественные фильмы, кино, телевидение, сеть Интернет
XXI век	Период переоценки ценностей: приоритет отдается материальным ценностям, личным интересам, деловым связям. Развитие сети Интернет	материальное вознаграждение, престижность профессии, власть, личностное развитие, профессиональный рост	художественные фильмы, кино, телевидение, социальные сети, интернет-сообщество, системы дистанционного обучения, образовательные порталы

2. 20–50-е гг. XX века. Период, богатый революциями и войнами. Необходимо отметить, что данный исторический этап «характеризуется разрушением и отрицанием традиционных ценностей (культура, мораль, религия, быт, право), провозглашением новых ориентиров социокультурного развития: мировая революция, коммунистическое общество, всеобщее равенство и братство, беззаветная верность делу партии и правительства, патриотизм, ненависть к классовым врагам, культовая любовь к вождям пролетариата, трудовая дисциплина, законопослушность и интернационализм» [7]. Интересы государства в данный период важнее, чем интересы семьи и личности, поэтому, по нашему мнению, в данный период преобладают профессионально-групповые ценностные ориентации: коллективный труд, взаимопомощь, терпимость к взглядам и мнениям других, ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, стремление прийти на помощь.

3. 50–60-е гг. XX века. «На данном историческом этапе главной задачей было строительство коммунистического общества, а также либерализация во внешней и внутренней политике страны, гуманизация и гуманитаризация жизни и науки» [8]. В данный период в стране активно развивается экономика, достаточно высокий научно-технический потенциал, уровень образования населения. К основным ценностным ориентациям данного периода можно отнести «мир во всем мире, благополучие страны, возможность принести пользу обществу и государству, духовность и нравственность, образованность и культурность, наличие крепкой семьи» [9]. На наш взгляд, на данном историческом этапе развиваются профессионально-личностные и профессионально-групповые ценностные ориентации с преобладанием терминальных ценностей: коллективный труд, взаимопомощь, обмен опытом, сплоченный коллектив, профессиональное общественное признание, профессиональная карьера, интересная работа, творческий аспект деятельности, самореализация.

4. 60–80-е гг. XX века. Для данного периода характерна идеология КПСС, которая «прививала молодежи такие ценности, как ответственность, порядочность, работа в коллективе, чувство патриотизма. Молодежь

«советского» образца (60–80 гг. XX века) мечтала обучиться ремеслу, которое было ей интересно, была цель стать профессионалом в своей области, этому также способствовала и система распределения. Приоритетна возможность заниматься интересной, содержательной работой и полностью применять свои способности, а также возможность завоевывать уважение в коллективе»¹. Активно развиваются кружки юных радиолюбителей, конструкторов, механиков, которые оказывают влияние на профессиональное становление молодежи. По нашему мнению, в данный период преобладают профессионально-личностные и профессионально-групповые ценностные ориентации: ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, профессиональная карьера, интересная работа, творческий аспект деятельности, самореализация, коллективный труд, взаимопомощь, обмен опытом, сплоченный коллектив, профессиональное общественное признание.

5. 80–90-е гг. XX века. Данный период связан с распадом СССР, переоценкой ценностей. У молодого поколения снижаются такие ценности, как долг перед государством, польза обществу, стремление быть нужным людям [10, с. 124]. Основные жизненные ценностные ориентации связаны с личным успехом, благосостоянием, семейным счастьем. Применяются зарубежные экономические и политические модели, которые приводят к заимствованию западных духовных ценностей, основанных не на традиционном коллективизме, а на индивидуализме, на приоритете не духовного, а материального начала². На наш взгляд, на данном историческом этапе развиваются профессионально-личностные и социально-профессиональные ценностные ориентации с преобладанием терминальных ценностей: материальное вознаграждение, престижность профессии, стабильность, гарантированность работы, обра-

¹ Ценностные ориентации старших школьников в 80-х гг. XX века и в настоящее время в России: сравнительный анализ. URL: https://kopilkaurokov.ru/vsem/Uchitelam/prochee/tsiennostnyie_orientatsii_starshikh_shkolnikov_v_80_kh_gg_xx_vieka_i_v_nastoia (дата обращения: 13.05.2020).

² Основные тенденции развития культуры России в 90-е гг. XX века. URL: https://histerl.ru/kurs_sssp/podrobno/osnovnie_tendencii_razvitiia_kulturi.htm (дата обращения: 13.05.2020).

зование, высокие запросы, профессиональная карьера.

6. XXI век. Период переоценки ценностей: приоритет отдается материальным ценностям, личным интересам, деловым связям. Система ценностных ориентаций в данный период характеризуется индивидуализацией ценностных ориентаций. Наблюдается некоторая несогласованность между ценностными ориентациями и социальным поведением [11]. Все больше времени молодое поколение проводит в сети Интернет, появляются интернет-профессии для удаленной работы: интернет-маркетолог, SMM-менеджер, контент-маркетолог, копирайтер, дизайнер, SEO-специалист, программист, веб-аналитик. Появляются новые формы интернет-социализации, а именно: социальные сети, интернет-сообщество, системы дистанционного обучения, образовательные порталы, телеконференции [12]. Происходит трансформация профессионально-ценностных ориентаций молодежи в эпоху Интернета. Необходимо отметить, что в данный период ценность знаний снижается, усиливается прагматизм и утилитаризм, преобладают инструментальные установки, наблюдается тенденция к сокращению расхождения между инструментальными и терминальными ценностями. По нашему мнению, в данный период преобладают профессионально-личностные и социально-профессио-

нальные ценностные ориентации: материальное вознаграждение, престижность профессии, стабильность, гарантированность работы, образование, высокие запросы, профессиональная карьера.

Заключение. Таким образом, проанализировав этапы становления и развития профессионально-ценностных ориентаций, можно говорить о трансформации профессионально-ценностных ориентаций молодежи. В начале XX века преимущественно преобладали профессионально-личностные ценностные ориентации (ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей) и профессионально-групповые ценностные ориентации (стремление прийти на помощь, коллективный труд, взаимопомощь, обмен опытом). Если в 20–80-е гг. XX века преобладают профессионально-групповые ценностные ориентации (коллективный труд, взаимопомощь, терпимость к взглядам и мнениям других, ответственность, старательное выполнение трудовых обязанностей, стремление прийти на помощь), то в 90-е гг. XX века и в XXI веке преобладают профессионально-личностные и социально-профессиональные ценностные ориентации (материальное вознаграждение, престижность профессии, стабильность, гарантированность работы, образование, высокие запросы).

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Слатенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2000.
3. Сидоренко О.А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов первого курса в процессе их подготовки в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 214 с.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002.
5. Фролова Е.В. К вопросу о систематизации профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза // Наука и школа. 2017. № 5. С. 108–111.
6. Кинелев В.Г., Миронов В.Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. М., 1998. 518 с.
7. Советская культура 20–40-х гг. / сост. С.А. Бочан. Новочеркасск: ЮРГТУ, 2010. 24 с.
8. Антоненко С.А. Становление аксиологических оснований отечественной педагогики в конце 50-х – начале 60-х годов XX века // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. № 4. С. 148–154.
9. Бокова Я.М. Эволюция общественных настроений и массового сознания советского общества в середине 50-х – первой половине 60-х гг. XX века // Исторические исследования: материалы 3 Междунар. науч. конф. Казань: Бук, 2015. С. 41–45.
10. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодежь России: социологический портрет. М.: Центр соц. прогнозирования и маркетинга, 2010. 592 с.
11. Лебеденко О.А. Социально-философский анализ ценностных ориентаций студентов современной России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3-2 (9). Ч. 2. С. 122–125.

12. Чванова М.С., Анурьева М.С., Киселева И.А. Новые формы социализации студенческой молодежи в интернет-пространстве // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. № 6 (170). С. 32-40. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-32-40

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activity and Personality Psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1980, 335 p. (In Russian).
2. Slastenin V.A., Isayev I.F., Mishchenko A.I., Shiyarov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Shkola-Press Publ., 2000. (In Russian).
3. Sidorenko O.A. *Formirovaniye professional'no-tsennostnykh oriyentatsiy studentov pervogo kursa v protsesse ikh podgotovki v pedagogicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Professional Value Orientations of First-Year Students in the Process of their Preparation in a Pedagogical University. Cand. ped. sci. diss.]. Krasnoyarsk, 2004, 214 p. (In Russian).
4. Isayev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [Professional and Pedagogical Culture of the Lecturer]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. (In Russian).
5. Frolova E.V. K voprosu o sistematizatsii professional'nykh tsennostnykh oriyentatsiy studentov vuza [To the issue of systematization of professional value orientations of university students]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2017, no. 5, pp. 108-111. (In Russian).
6. Kinelev V.G., Mironov V.B. *Obrazovaniye, vospitaniye, kul'tura v istorii tsivilizatsiy* [Education, Upbringing, Culture in the History of Civilizations]. Moscow, 1998, 518 p. (In Russian).
7. Bochan S.A. (compiler). *Sovetskaya kul'tura 20–40-kh gg.* [Soviet Culture of the 20–40s]. Novocherkassk, Platov South-Russian State Polytechnic University Publ., 2010, 24 p. (In Russian).
8. Antonenko S.A. Stanovleniye aksiologicheskikh osnovaniy otechestvennoy pedagogiki v kontse 50-kh – nachale 60-kh godov XX veka [Formation of the axiological foundations of domestic pedagogy in the late 50s and early 60s of the 20th century]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta* [Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant], 2011, no. 4, pp. 148-154. (In Russian).
9. Bokova Y.M. Evolyutsiya obshchestvennykh nastroyeniy i massovogo soznaniya sovetskogo obshchestva v seredine 50-kh – pervoy polovine 60-kh gg. XX veka [Evolution of public sentiments and mass consciousness of Soviet society in the mid 50s – first half of the 60s. XX century]. *Materialy 3 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii “Istoricheskiye issledovaniya”* [Proceedings of the 3rd International Scientific Conference “Historical Research”]. Kazan, Buk Publ., 2015, pp. 41-45. (In Russian).
10. Gorshkov M.K., Sheregi F.E. *Molodezh' Rossii: sotsiologicheskii portret* [Youth of Russia: a Sociological Portrait]. Moscow, Social Forecasting and Marketing Center, 2010, 592 p. (In Russian).
11. Lebedenko O.A. Sotsial'no-filosofskiy analiz tsennostnykh oriyentatsiy studentov sovremennoy Rossii [Social-philosophical analysis of students' value orientations in modern Russia]. *Istoricheskiye, filosofskiy, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2011, no. 3-2 (9), ch. 2, pp. 122-125. (In Russian).
12. Chvanova M.S., Anureva M.S., Kiseleva I.A. Novyye formy sotsializatsii studencheskoy molodezhi v internet-prostranstve [New forms of socialization of student youth in the Internet space]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 6 (170), pp. 32-40. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-32-40. (In Russian).

Информация об авторах

Чванова Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных систем и технологий. Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ms@tmbtsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>

Киселева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Киселева Ирина Александровна
E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Поступила в редакцию 27.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 24.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Marina S. Chvanova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Information Systems and Technologies Department. K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management, Moscow, Russian Federation. E-mail: ms@tmbtsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>

Irina A. Kiselyova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Irina A. Kiselyova
E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Received 27 July 2020
Reviewed 24 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-15-25
УДК 1(091)+378

Диалогический метод Л. Витгенштейна как способ развития критического мышления

Евгения Евгеньевна МЕДВЕДЕВА

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>, e-mail: sem.23@mail.ru

L. Wittgenstein's dialogical method as a way to develop critical thinking

Evgeniya E. MEDVEDEVA

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>, e-mail: sem.23@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено анализу позитивных возможностей диалогического метода Л. Витгенштейна для развития критического мышления. Определены роль и функции диалога в философии Л. Витгенштейна, раскрыты критическая направленность и дидактический потенциал его диалогической «грамматики». Дискурс Л. Витгенштейна сравнивается с философствованием Сократа, выявлено сходство и различие в подходах обоих мыслителей. Витгенштейновская установка разбирать философские проблемы через сопоставление разных моделей языковых игр применена в исследовании в качестве действенного методологического принципа. Объяснено, что регулятивный аспект философской грамматики Л. Витгенштейна позволяет прояснить механизм зарождения и функционирования человеческого мышления. Показано, что Л. Витгенштейн сумел разработать особую модель понимания, основанную на диалоге, межличностном согласии относительно значения употребляемых слов и выражений. Выявлено, что участие в философском диалоге, по Л. Витгенштейну, предполагает способность и готовность индивидов критически оценивать свои убеждения и руководствоваться в поведении разумными доводами. Подчеркнуто, что стиль мышления Л. Витгенштейна направлен на развитие не только критического, но и творческого мышления. Научная новизна исследования заключена в обосновании педагогической значимости диалогического метода Л. Витгенштейна, нацеленного на воспитание критически мыслящей личности. В результате сделан вывод о том, что диалог обеспечивает коммуникативное согласие благодаря правильному применению слов в речи. Метод Л. Витгенштейна исключает возможность достижения однозначного, универсального определения значения слова, предполагает описание многообразных случаев его употребления в контексте языковых игр. Посредством диалога Л. Витгенштейн в своих поздних сочинениях прививает читателю способность конструктивно взаимодействовать с другой точкой зрения, формирует готовность открывать и создавать новое, обучает способам преодоления догматического взгляда на мир.

Ключевые слова: Л. Витгенштейн; Сократ; диалогический метод; языковые игры; критическое мышление; образование; рефлексия; обучение; значение

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-011-00254, проект «Л. Витгенштейн и философия образования».

Для цитирования: Медведева Е.Е. Диалогический метод Л. Витгенштейна как способ развития критического мышления // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 15-25. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-15-25

Abstract. The research is devoted to the analysis of the positive possibilities of L. Wittgenstein's dialogical method for the development of critical thinking. We define the role and functions of di-

dialogue in L. Wittgenstein's philosophy, reveal the critical orientation and didactic potential of his dialogical "grammar". L. Wittgenstein's discourse is compared with the philosophizing of Socrates, the similarities and differences in the approaches of both thinkers are revealed. Wittgenstein's attitude to analyze philosophical problems by comparing different models of language games is used in research as an effective methodological principle. It is explained that the regulatory aspect of L. Wittgenstein's philosophical grammar makes it possible to clarify the mechanism of the origin and functioning of human thinking. It is shown that L. Wittgenstein was able to develop a special model of understanding based on dialogue, interpersonal agreement regarding the meaning of the words and expressions used. It is revealed that participation in philosophical dialogue, according to L. Wittgenstein, presupposes the ability and readiness of individuals to critically assess their beliefs and be guided in behavior by reasonable arguments. It is emphasized that L. Wittgenstein's style of thinking is aimed at developing not only critical, but also creative thinking. The scientific novelty of the research lies in substantiating the pedagogical significance of L. Wittgenstein's dialogical method, aimed at educating a critically thinking person. As a result, it is concluded that dialogue provides communicative consent due to the correct use of words in speech. L. Wittgenstein's method excludes the possibility of achieving an unambiguous, universal definition of the meaning of a word, assumes a description of various cases of its use in the context of language games. Through dialogue, L. Wittgenstein in his later works instills in the reader the ability to constructively interact with another point of view, forms a willingness to discover and create new things, teaches how to overcome the dogmatic view of the world.

Keywords: L. Wittgenstein; Socrates; dialogical method; language games; critical thinking; education; reflection; learning; meaning

Acknowledgements: The study is prepared within the framework of the Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-011-00254, project "L. Wittgenstein and the philosophy of education".

For citation: Medvedeva E.E. Dialogicheskiy metod L. Vitgenshteyna kak sposob razvitiya kriticheskogo myshleniya [L. Wittgenstein's dialogical method as a way to develop critical thinking]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 15-25. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-15-25 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе широко распространено мнение о полезности философии для учащейся молодежи, ее конкурентном преимуществе в сравнении с другими научными дисциплинами. Данное убеждение основывается на аргументе, что философия стимулирует развитие критического мышления, является «мощным инструментом преодоления деинтеллектуализации высшего образования» [1, с. 30]. При этом вопрос о форме философского образования, способствующей воспитанию культуры рационального мышления, как правило, остается вне поля зрения специалистов. Однако стиль мышления философа, практикуемые им методы обучения, безусловно, играют важную роль, оказывая непосредственное воздействие на восприятие и усвоение идей, а потому обладают несомненной теоретико-методологической значимостью. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью осмысления специфики философского дис-

курса Л. Витгенштейна, одного из самых выдающихся мыслителей XX века. Его идеи, стиль мышления в значительной мере определяют содержание дискуссий и тенденции развития современной философии. По словам П. Адо, критическая и вместе с тем практическая направленность интеллектуальной деятельности Л. Витгенштейна является образцом современного «философского типа античного мышления» в виде диалога [2, с. 99]. Его философия содержит мощный дидактический потенциал для формирования гибкого, непредубежденного, самостоятельного ума.

Зарубежные и отечественные авторы обращают особое внимание на специфическую манеру философствования Л. Витгенштейна [2–7]. Так, П. Адо сближает экзистенциальные по духу философские исследования Л. Витгенштейна с диалогическим характером античной философии [2]. Дж. Хил полагает, что Л. Витгенштейн использовал диалог в качестве средства для дискурсивного рационального подхода при рассмотрении традиционных философских вопросов. Она ука-

зывает на связь диалогического стиля мышления Л. Витгенштейна с его терапевтической концепцией философии [4]. Н.В. Медведев предложил рассматривать философские заметки позднего Л. Витгенштейна как гипертекст, то есть как «многомерные тексты, в которых одни фрагменты отсылают нас к другим фрагментам» [7, с. 95]. Обычно авторы интерпретируют диалогический способ философствования Л. Витгенштейна как эффективный риторический прием, который применяется для обоснования правильности той или иной точки зрения или устранения концептуальных замешательств. Такое назначение диалогического метода Л. Витгенштейна, безусловно, имеет место. Вместе с тем его стиль изложения включает в себе дидактические достоинства, которые вызывают повышенный интерес у теоретиков образования и педагогов [8–10].

Цель представленной работы состоит в обосновании дидактического потенциала диалогического метода Л. Витгенштейна, заключающегося в способности развивать критическое мышление. Оптимальным способом достижения поставленной цели, на наш взгляд, является сопоставление стиля мышления Л. Витгенштейна с диалогическим способом философствования Сократа. Такой подход позволит нам раскрыть, во-первых, роль и функции диалога в философии Л. Витгенштейна, а во-вторых, педагогическую направленность его диалогической «грамматики» в формировании культуры критического и творческого мышления. В качестве опорного методологического принципа в исследовании применяется витгенштейновская установка разбирать философские проблемы путем сравнения разных моделей языковых игр [11, с. 131]. Мы постараемся показать, что Л. Витгенштейн при помощи диалогического метода сумел разработать особую модель понимания, в которой употребление языка основывается не столько на технических возможностях или лингвистических способностях людей, сколько на диалогическом взаимопонимании.

Под «критическим мышлением» в работе подразумевается умение эффективно применять методы логического анализа для оценки истинности, правильности и обоснованности суждений. Критическое мышление — это, прежде всего, правильное мышление. Любая

адекватная точка зрения должна опираться на надежный фундамент, другими словами, ее истинностное значение должно быть обоснованным [12, р. 181]. Определяющей чертой критического мышления является нормативный характер выводимых на его основе суждений. Поэтому рациональность и логический анализ в целом играют ключевую роль в развитии навыков критического мышления [13].

Следует подчеркнуть, что диалогический метод Л. Витгенштейна образует своего рода водораздел между ранним и поздним периодами его творчества. Появление диалогического стиля мышления сигнализировало о процессе глубокой трансформации интеллектуального поиска австрийского философа, направленного на осмысление природы языка и его связи с миром. Суть революционной перемены в философии позднего Л. Витгенштейна выражают его слова: «Сущность ярко выражается в грамматике» [11, с. 200]. Согласно Л. Витгенштейну, все способы человеческого мышления воплощены в грамматике нашего языка. Грамматика выступает регулятором мыслительной деятельности людей. Этот *регулятивный* аспект «грамматики» представлен у него в форме диалога, характерного для функционирования повседневного языка в целом.

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ УСВОЕНИЯ СЛОВ И ИСТОЧНИК РЕФЛЕКСИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Специфику диалогического метода Л. Витгенштейна можно лучше всего прояснить через сопоставление с диалогической практикой выдающегося античного философа Сократа. Для этого нам потребуется установить, какую именно функцию выполняет диалог у обоих мыслителей. Следует отметить, что Л. Витгенштейн в своих сочинениях крайне редко употребляет слово «диалог». Если он это и делал, то, как правило, для того, чтобы подчеркнуть свое крайне критическое отношение к сократовскому диалогизму как философскому и научному способу мышления.

«Я не могу охарактеризовать свою точку зрения лучше того, чем сказать, что она противоположна позиции, занимаемой Сократом в диалогах Платона. Ибо, если бы

меня спросили, что такое знание, я бы перечислил примеры знания и добавил бы слово «и тому подобное». В нем (знании. – *Авт.*) нет общего элемента, который можно обнаружить, поскольку таковой не существует» [14, р. 33-34].

Из вышеприведенного высказывания видно, что Л. Витгенштейн был непримирим по отношению к эссенциализму как философскому подходу, ориентированному на определение сущности понятий. Вместо этого философ предлагает нам использовать принцип «семейного сходства», в соответствии с которым содержание слов интерпретируется как совокупность некоторых сходств, обнаруживаемых в их употреблении [11, с. 110-111]. Возможно, по этой же причине Л. Витгенштейн критикует в «Голубой книге» сократовский метод познания за «стремление к обобщению»: «Когда Сократ задает вопрос: «Что такое значение?», – замечает Л. Витгенштейн, – он даже не рассматривает его как предварительный ответ на бесконечные случаи значения» [15, с. 37].

Выявленное разногласие в философских установках Л. Витгенштейна и Сократа, на первый взгляд, означает отказ австрийского мыслителя от применения метода диалога в своих исследованиях: «Читая сократический диалог, испытываешь чувство тягостной потери времени! К чему все эти аргументы, раз они ничего не доказывают и ничего не проясняют?» [16, с. 424]. Однако изучение текстов позднего Л. Витгенштейна изменяет нашу первоначальную точку зрения и помогает сделать вывод о том, что он отвергал вовсе не диалогический способ изучения философских проблем, сколько занимаемую Сократом позицию.

В «Философских исследованиях» Л. Витгенштейн неоднократно цитирует диалог Платона «Теэтет», демонстрируя свою осведомленность относительно концепции языка Сократа [11, с. 100-101, 226]. В § 46 Л. Витгенштейн формулирует фундаментальный вопрос, который в некоторой степени проливает свет на причины переворота его лингвофилософских воззрений: «Ну, а при каких обстоятельствах имена действительно обозначали бы только нечто простое?» [11, с. 100]. Как ответ на него приводятся слова Сократа из «Теэтета» о том, что праэлементы не поддаются никаким объяснениям. Затем австрий-

ский философ вновь цитирует высказывание Сократа о границе имени, которое не поддается определению, а потому на практике «невозможно говорить о каком-нибудь праэлементе объясняющим образом» [11, с. 100]. В конце заметки Л. Витгенштейн сравнивает сократовский взгляд на праэлементы с точкой зрения Рассела об «индивидуалиях» и своим собственным воззрением об «объектах», представленных в «Логико-философском трактате». Далее в § 48 Л. Витгенштейн продолжает анализировать процедуру именования, выявляя ее подлинную роль в языковой игре «репрезентации». Рассмотренные выше заметки, на наш взгляд, можно расценивать как расширение и иллюстрацию основополагающего утверждения Л. Витгенштейна: «Значение слова – это его употребление в языке» [11, с. 99]. Данный тезис призван доказать не столько ошибочность позиции Сократа, сколько ее ограниченность, обусловленную тем, что она выражает лишь частный случай процесса именования как особой языковой игры.

Помимо вышеприведенных фрагментов, можно найти и другие высказывания, доказывающие близость лингвофилософских исканий Сократа и Л. Витгенштейна. Это помогает нам раскрыть роль и функции диалога в философской методологии Л. Витгенштейна. Например, в платоновском «Евтидеме» Сократ рассуждает о том, что слово «учиться» может быть использовано людьми для обозначения разных вещей и поэтому настоятельно рекомендует собеседнику проанализировать случаи его употребления для определения значения [17, с. 160]. Применение одного и того же термина для обозначения разных вещей (как в примере со словом «учиться», относящегося к получению неизвестного прежде знания или накоплению имеющегося знания) требует от человека, по мнению Сократа, анализа конкретных случаев его употребления. Невозможно обойтись знанием «нерушимого» значения слова, потому что даже если индивид будет знать значение любого термина, то он все же не сможет однозначно предсказать способ его возможного употребления. В этом обнаруживается очевидное сходство в позициях Сократа и Л. Витгенштейна. Последний в своих «Философских исследованиях» пишет о том, что определение значения слова должно

быть основано на способе употребления, даже если нам кажется, будто существует какая-то предваряющая картина или опыт [11, с. 108].

Выявленное сходство в подходах Л. Витгенштейна и Сократа воспринимать диалог как средство для установления значения слова, думаем, можно подкрепить дополнительным аргументом, заимствованным из платоновского диалога «Софист», где речь идет о причинах существенных расхождений во мнениях людей. В этом сочинении чужеземец рассказывает Теэтету о том, что даже если имеется согласие между отдельными индивидами относительно имени чего-либо, каждый из них может рассматривать его значение по-своему. Следовательно, согласие относительно сути вопроса должно формулироваться в явном виде; люди не могут обойтись без простого соглашения относительно значения имени [18, с. 277]. Сократовская точка зрения на характер употребления слова совпадает с мнением Л. Витгенштейна о том, что согласие между людьми относительно определений и суждений необходимо, чтобы они могли осуществлять диалогическое взаимодействие: «Правильным или неправильным является то, что люди *говорят*; и согласие людей относится к *языку*. Языковое взаимопонимание достигается не только согласованностью определений, но (как ни странно это звучит) и согласованностью суждений» [11, с. 170]. Таким образом, диалог для Л. Витгенштейна и Сократа важен потому, что выступает важным средством, которое обеспечивает возможность правильного употребления слов в речи. Будучи инструментом межличностного понимания, диалог помогает постигать значение понятий через анализ различных случаев их употребления в потоке человеческой жизни, в контексте конкретных высказываний. Участие в диалоге вместе с тем подразумевает способность и готовность индивида критически оценивать свои убеждения, руководствуясь в своем поведении разумными доводами.

Воззрение Л. Витгенштейна о языковом или диалогическом характере человеческого мышления смыкается с представлением Сократа о диалоге как источнике рефлексивного мышления. Для того чтобы осветить эту мысль, обратимся к платоновскому диалогу «Теэтет», в котором Сократ представляет

процесс умственной деятельности индивида как внутренний диалог, состоящий из вопросов и ответов, утверждений и возражений. Этот процесс, по словам Сократа, продолжается до тех пор, пока мысль не достигнет чего-то ясного и отчетливого в ходе самоанализа. Рефлексивное действие завершается лишь тогда, когда человек сформулирует высказывание, которое будет выражать его точку зрения. Причем такое высказывание не рассчитано на кого-то другого, а потому не произносится вслух: «Сократ: Я называю так рассуждение, которое душа ведет сама с собою о том, что она наблюдает. <...> Мысля, она делает не что иное, как рассуждает, сама себя спрашивая и отвечая, утверждая и отрицая. Когда же она, медленнее или живее уловив что-то, определяет это и более не колеблется, – тогда мы считаем это ее мнением. Мнение – это словесное выражение, но без участия голоса и обращенное не к кому-то другому, а к самому себе, молча» [19, с. 249].

В процитированном выше отрывке особого внимания заслуживают два момента. Во-первых, обсуждаемый Сократом диалогический процесс рефлексивного мышления не затрагивает область риторики и не обнаруживает свое основание в общем согласии людей. Во-вторых, условием реализации умственных действий, по Сократу, выступает способность человека четко формулировать свою мысль в языке. Другими словами, внутренняя вербализация предназначена не столько для беседы, сколько для осуществления рефлексивной монологической деятельности. Такая характеристика рефлексивного мышления сопоставима с представлением Л. Витгенштейна о понятии воли в его «Логико-философском трактате», где последняя формирует смысл мира для субъекта, делая его счастливым или несчастным. Субъект может определить этот смысл только в границах своего языка и не может повлиять на факты, выраженные в языке: «6.43. Если добрая и злая воля изменяет мир, то она может изменить только границу мира, а не факты, не то, что выражается в языке» [20, с. 214]. Но если в «Логико-философском трактате» Л. Витгенштейна мышление описывается как исключительно монологический процесс, то в «Философских исследованиях» природа рефлексии раскрывается посредством диалога. Монолог хотя и имеет

место, но приобретает свои легитимные очертания лишь благодаря действию общего языка, который не замыкается в границах индивидуального сознания. Свою позицию Л. Витгенштейн выражает следующим образом: «Человек может сам себя одобрять, давать себе задания, слушаться, осуждать, наказывать самого себя, задавать себе вопросы и отвечать на них. Значит, можно также представить себе людей лишь с монологической речью» [11, с. 170-171]. Тем самым Л. Витгенштейн подчеркивает, что монолог, обращенный к самому себе, может быть вполне реальным в случае использования субъектом монологической речи «повседневного языка». В результате, Л. Витгенштейн, как и Сократ, убежден в том, что даже если человек решит не высказывать вслух свои мысли, то он это делает не потому, что его мысли нельзя сформулировать при помощи публичного языка, а просто потому, что он предпочитает хранить молчание.

Таким образом, в способах применения Л. Витгенштейном и Сократом диалогического метода обнаруживается как определенное сходство, так и различие. Отмеченные выше параллели можно объяснить тем обстоятельством, что оба мыслителя подчеркивали нерасторжимую связь языка с повседневной жизнью людей. В языке отражается динамичное поведение человека, которое невозможно точно описать при помощи исчисляемых терминов «научного знания». Языковое поведение людей по своей природе является диалогическим, оно основывается на общем согласии относительно правил употребления символических знаков. Вместе с тем Л. Витгенштейн отвергает демонстрируемый Сократом научный подход, ориентированный на получение универсального и однозначного определения слова. Такой подход неизбежно приводит к концептуальной путанице, к «языковым ловушкам», так как не учитывает многообразия способов употребления слов, а также роль социального контекста, который выражает тесную связь языка с формами жизни людей.

Теперь необходимо показать, каким образом диалогический метод Л. Витгенштейна стимулирует развитие навыков критического мышления, что представляет собой значимость для области философии образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИМПЛИКАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО СПОСОБА ФИЛОСОФСТВОВАНИЯ

Диалог является квинтэссенцией практической философии Л. Витгенштейна. Правда, в своих текстах он обычно употреблял немецкие термины “Gesprach”, “Gesprachen” («говорить», «разговаривать»), рассматривая разговор как главное посредствующее звено в человеческой деятельности, которое может служить ключом к постижению разнообразных способов употребления слов нашего языка [11, с. 198].

Л. Витгенштейн описывал повседневную коммуникативную деятельность как языковую игру. Он стремился представить ее в новом, непривычном для нас свете, прибегая к множественным мысленным экспериментам. Он делал это с целью показать, что разговор – это довольно сложное явление, поэтому нам не следует воспринимать успешную коммуникацию как нечто должное. Вместе с тем языковая игра, по Л. Витгенштейну, в форме вопросов и ответов указывает на то, что разговор открывает прямой путь к постижению механизма обмена значениями при помощи слов и предложений.

Когда Л. Витгенштейн излагает свои размышления в виде внутреннего диалога, то нам крайне сложно установить, протоколирует ли он беседу с самим собой или с другой личностью. Как утверждает Д. Лембергер, диалогизм Л. Витгенштейна обнаруживает свое основание в разграничении им «поверхностной» и «глубинной» грамматики [11, с. 664]. «Глубинная грамматика» включает определенный перечень диалогических правил: контекстуально-ориентированный разговор между двумя (как минимум) лицами, взаимное признание (одного агента другим), а также регулируемый характер беседы через введение Л. Витгенштейном понятия «следование правилу». На уровне «поверхностной грамматики» такие правила носят неявный характер, но в любом случае они образуют своего рода фундамент для осуществления плодотворной дискуссии [5]. Данная характеристика довольно точно описывает структуру диалогической методологии Л. Витгенштейна, выявляет предпосылки, которые необходимы для осуществления успешной коммуникации.

Одним из следствий применения поздним Л. Витгенштейном диалогического метода стал его отказ от однозначных выводов. В противоположность позиции, занимаемой в «Логико-философском трактате», где истинность мыслей кажется «неопровержимой и окончательной» [20, с. 34], «Философские исследования» описываются им как «альбом» или «множество пейзажных набросков, созданных в ходе <...> долгих и запутанных странствий» [11, с. 77-78]. Поздние заметки Л. Витгенштейна содержат мысли, которые невозможно принудить идти в *одном* направлении. Постоянное присутствие в них собеседника мотивирует читателя вступать в разговор с автором, чтобы обсудить различные философские вопросы. Другими словами, присутствующая в текстах позднего Л. Витгенштейна диалогическая атмосфера пробуждает в нас желание рефлексировать. «Своим сочинением, – пишет он, – я не стремился избавить других от усилий мысли. Мне хотелось иного: побудить кого-нибудь, если это возможно, к самостоятельному мышлению» [11, с. 79]. Метод Л. Витгенштейна представлен в форме беседы, в ходе которой ставится под сомнение определенная точка зрения или вопрос собеседника. Такой способ изложения помогает прояснить проблему, связанную с особенностями функционирования нашего языка.

Следует отметить, что в «Философских исследованиях» мы с большим трудом можем отыскать те утверждения, которые не побуждали бы нас участвовать в предложенной автором дискуссии. При этом Л. Витгенштейн отказывается от попыток дать однозначное, сущностное толкование понятия по причине иллюзорности подобных усилий, предпочитая говорить о «семейном сходстве» понятий. Он призывает читателя различать возможные случаи употребления слов языка, имея в виду, что язык функционирует по-разному [11, с. 185]. Дифференциация возможных случаев употребления слова, по Л. Витгенштейну, может быть осуществлена лишь на диалогической основе. Подобное intersubjective взаимодействие не подчинено заранее предусмотренному порядку или однозначному описанию.

Философские исследования Л. Витгенштейна, таким образом, вдохновляют нас включаться в диалог, накладывая при этом

обязательство мыслить рассудительно, аргументировано, непредубежденно. По сути, Л. Витгенштейн обучает нас тому, как правильно *философствовать*. Тем самым его диалогический метод воспитывает в индивиду культуру критического мышления, полезность которой, по словам Дж. Ньюмена, заключается в том, что «люди, научившиеся мыслить и рассуждать, сравнивать, различать, анализировать, со сложившимся суждением и заострившимся мысленным взором, <...> в состоянии освоить любую из профессий или любое призвание» [21, с. 147].

Вместе с тем диалогическая практика Л. Витгенштейна помогает лучше осваивать предмет философии. Ведь, как известно, начало философии связано с вопрошанием. Философия ставит под сомнение все то, что кажется поначалу бесспорным и очевидным. В своих сочинениях Л. Витгенштейн постоянно прибегает к приему удивления, он побуждает собеседника размышлять над неслыханными ситуациями. На его взгляд, «философ должен предложить технику, метод достижения ясности» [22, с. 306], а не заниматься построением философской теории. Не всегда полезно передавать знание в готовом виде, скорее ученик должен самостоятельно сформулировать идею, утвердиться в своем мнении и открыть для себя новый аспект восприятия вещей. Эта мысль выражена в текстах Л. Витгенштейна по-разному. Но именно диалог помогает индивиду занять верную позицию, до конца почувствовать суть рассматриваемой философской проблемы.

Л. Витгенштейн отвергал возможность пассивного, безучастного, восприятия философских идей, он считал, что философская практика требует от индивида значительных интеллектуальных и волевых усилий [23, с. 180]. По словам П. Адо, философские исследования Л. Витгенштейна – это «много коротких диалогов, возобновляемых каждый раз, потому что каждый раз необходимо преодолеть соблазн произвести настоящее врачевание, чтобы изменить жизнь, а не только мнение собеседника, чтобы изменить жизнь, не только мнение собеседника, который также является самим Л. Витгенштейном и который должен измениться сам...» [2, с. 99]. Он требовал от своих учеников заинтересованного участия во время занятий философии-

ей, стимулировавших спонтанность мысли и развитие творческого мышления. При помощи новой техники философского анализа Л. Витгенштейн стремился повлиять на способ восприятия его учеников окружающего мира: «То, что делаю я, – это пробую или даже ввожу другие способы их рассмотрения. Я предлагаю такие варианты, о которых вы даже не думали. Вы думали, что существует только один вариант или от силы два. Но я заставил вас думать о других» [24, с. 54]. Заинтересованное, мотивированное стремление, направленное на постижение смысла высказываний, основополагающих принципов мышления и работы языка, – вот те качества, которые требуются учащимся для занятий философией в соответствии с критическим духом витгенштейновских сочинений. Однажды он написал: «Мое отношение к философии суммарно можно выразить так: философию, по сути, можно лишь творить» [16, с. 434]. Это указывает на то, что диалогический метод Л. Витгенштейна формирует не только критическое, но и творческое мышление. Диалог служит прояснению ряда «глубоких проблем» [11, с. 127]. Вслед за Августином философ подчеркивает, что на самом деле многие простые вещи просто скрыты от наших глаз [11, с. 122]. Диалог позволяет создавать и исследовать под разным углом зрения воображаемые ситуации, поэтому Л. Витгенштейн предполагает такие приемы, как прямое обращение, формулирование вопросов, использование которых помогает индивидам переосмыслить их инстинктивные языковые действия.

Отмеченные выше педагогические импликации диалогического метода Л. Витгенштейна, имеющего критическую направленность, на наш взгляд, можно плодотворно использовать в практике обучения философии в вузах. При помощи этого метода преподаватель может, с одной стороны, мотивировать студентов на коллективное философское исследование; с другой – разработать критерии оценки достигнутых ими навыков критического мышления: например, умение определять и взвешивать аргументы, способность рассуждать обоснованно, непредубежденно, оригинально, интерпретировать и анализировать полученные знания, строить дедуктивные и индуктивные формы рассуждений, умение оценить обоснованность ар-

гументации как свою собственную, так и других индивидов. При этом применение диалогического метода во время учебных занятий предполагает достижение конструктивного взаимодействия с иной точкой зрения через критическое осмысление текста. В таком случае в процессе преподавания акцент должен делаться, прежде всего, на творчестве, новации, необходимости обсуждения альтернативных точек зрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подведем итоги нашего исследования. Появление диалогического стиля мышления в работах позднего Л. Витгенштейна свидетельствует о кардинальном повороте в его мировоззрении. Это нашло выражение в отказе австрийского философа от установок фундаментализма и эссенциализма при постижении природы языка и оценке познавательных суждений. Диалогический метод играет у Л. Витгенштейна ключевую роль в претворении нетрадиционной концепции философии как «живого действия, навыка» [25, с. 29-30], которому следует учиться через упражнение. В его философских изысканиях диалог служит необходимым инструментом для достижения концептуальной ясности при употреблении слов языка и осуществлении рефлексивной деятельности. Опираясь на тексты позднего Л. Витгенштейна, можно сделать вывод о том, что не рациональное мышление порождает диалог, а напротив, диалог является источником рационального мышления.

Было выявлено сходство в диалогических практиках Л. Витгенштейна и Сократа, оба мыслителя акцентировали субстратную роль языка в осуществлении интеллектуальной деятельности. Как и Сократ, Л. Витгенштейн стремился при помощи диалога преодолеть ошибочные и путанные воззрения людей о значении языковых выражений. Диалог, по мнению этих мыслителей, обеспечивает коммуникативное согласие благодаря правильному применению слов в речи. Одновременно с этим диалог формирует критический (нормативный) способ мышления. Вместе с тем диалогическая «грамматика» у Л. Витгенштейна, в отличие от Сократа, отвергает возможность достижения однозначного, универсального значения слова,

она предполагает описание многообразных случаев употребления слова в контексте языковых игр.

Еще один важный вывод исследования состоит в том, что стиль мышления Л. Витгенштейна является одновременно диалогическим и критическим. Его диалогические заметки направлены не только на убеждение собеседника в правильности некоторой точки зрения или выражают сомнение относительно достоверности суждения, но и на «поиск и изобретение промежуточных связей» [11, с. 129], концептуальных зависимостей, а в конечном итоге, на достижение ясного понимания. От участников философской дискуссии требуется, чтобы они научились рассуждать правильно, аргументированно, непредвзято. Тексты Л. Витгенштейна вовлекают читателя в совместное исследование и, таким образом, обучают правильно философствовать. Диалогический стиль изложения австрийского мыслителя имеет педаго-

гическую направленность, помогает утвердить представление о философском образовании как практическом искусстве.

Дидактический потенциал диалогического стиля мышления Л. Витгенштейна выражается также в стимулирующем влиянии на формирование творческого мышления. Посредством диалога австрийский философ прививает читателям своих текстов способность конструктивного взаимодействия с иной точкой зрения, формирует умение создавать новое, неизвестное и, в конечном итоге, избавляет от догматического взгляда на мир. В этом и состоит благотворное педагогическое влияние диалогического характера философии Л. Витгенштейна на развитие навыков критического мышления. Поэтому его философия может быть успешно использована в качестве опоры для разработки технологий формирования критического мышления у студенческой молодежи.

Список литературы

1. *Кондратьева С.Б.* Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 27-32.
2. *Адо П.* Философия как способ жить: Беседы с Жанни Карлис и Арнольдом И. Дэвидсоном / пер. с фр. В.А. Воробьева. Москва; Санкт-Петербург: Изд-во «Степной ветер», ИД «Коло», 2005. 288 с.
3. *Бурбулис Н., Петерс М.* Людвиг Витгенштейн // Vox. Философский журнал. 2011. № 10. С. 108-116.
4. *Heal J.* Wittgenstein and dialogue // Smiley T. (ed.) Philosophical dialogues: Plato, Hume, Wittgenstein. Dawes Hicks Lectures on Philosophy, Proceedings of the British Academy. Vol. 85. Oxford: Oxford University Press, 1995. P. 63-83.
5. *Lemberger D.* Dialogical grammar: varieties of dialogue in Wittgenstein's methodology // Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. 2015. Vol. 3. DOI 10.5195/dpj.2015.132. URL: <http://dpj.pitt.edu> (accessed: 20.04.2020).
6. *Хинтиikka Я.* О Витгенштейне. М.: «Канон + РООИ «Реабилитация», 2013. 272 с.
7. *Медведев Н.В.* Философский дискурс: от текста к гипертексту // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 8 (430). С. 92-98.
8. *Peters M.A.* Education, Philosophy and Politics: The Selected Works of Michael A. Peters. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012. 240 p.
9. *Erden Y.J.* We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment // Arts and Humanities in Higher Education. 2019. Vol. 18. № 1. P. 34-48.
10. *Kerslake L., Rimmington S.* Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction // Issues in Early Education. 2017. № 1 (36). P. 21-36. DOI 10.5604/01.3001.0010.1995
11. *Витгенштейн Л.* Философские исследования // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1: пер. с нем. М.: Изд-во «Гнозис», 1994. С. 75-320.
12. *Sharon B., Siegel H.* Critical thinking // The Blackwell Guide to Philosophy of Education / ed. by N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003. P. 181-194.
13. *Боброва А.С.* Критическое мышление. Проблема определения // ПАЦИО.ru. 2017. № 1 (18). С. 26-36.
14. *The Voices of Wittgenstein: The Vienna Circle: Ludwig Wittgenstein and Friedrich Waismann* / ed. by G. Baker, trans. G. Baker, M. Mackert, J. Connolly, V. Politis. L.: Routledge, 2003. 608 p.
15. *Витгенштейн Л.* Голубая книга / пер. с англ. В.П. Руднева. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 128 с.

16. Витгенштейн Л. Культура и ценность // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1: пер. с нем. М.: Изд-во «Гнозис», 1994. С. 407-492.
17. Платон. Евтидем // Платон. Собрание сочинений: в 4 т.: пер. с др.-греч. Т. 1. М.: Мысль, 1994. С. 158-202.
18. Платон. Софист // Платон. Собрание сочинений: в 4 т.: пер. с др.-греч. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 275-345.
19. Платон. Тетет // Платон. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 192-274.
20. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2017. 288 с.
21. Ньюмен Дж.Г. Идея университета / пер. с англ. С.Б. Бенедиктова. Минск: БГУ, 2006. 208 с.
22. Монк Р. Людвиг Витгенштейн. Долг гения / пер. с англ. А. Васильевой. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 624 с.
23. Медведева Е.Е. Философия как искусство практической жизни: мировоззренческие искания Л. Витгенштейна // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 12. С. 179-183.
24. Малкольм Н. Людвиг Витгенштейн: Воспоминания // Людвиг Витгенштейн: человек и мыслитель: пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс», «Культура», 1993. С. 31-96.
25. Козлова М.С. Философия как деятельность: Мысли Л. Витгенштейна // Современная аналитическая философия. Вып. 3. «Сознание и деятельность». М.: ИНИОН, 1991. С. 9-34.

References

1. Kondratyeva S.B. Zachem studentu filosofiya: problemy prepodavaniya filosofii v vyshey shkole [Why the student needs philosophy: challenges of teaching philosophy in universities]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2018, no. 2, pp. 27-32. (In Russian).
2. Ado P. *Filosofiya kak sposob zhit': Besedy s Zhanni Karlis i Arnol'dom I. Davidsonom* [Philosophy as a Way to Live: Conversations with Janny Karlis and Arnold I. Davidson]. Moscow, St. Petersburg, "Stepnoy veter" Publ., Publishing House "Kolo", 2005, 288 p. (In Russian).
3. Burbulis N., Peters M. Lyudvig Vitgenshteyn [Ludwig Wittgenstein]. *Vox. Filosofskiy zhurnal* [Vox. Philosophical Journal], 2011, no. 10, pp. 108-116. (In Russian).
4. Heal J. Wittgenstein and dialogue. In: Smiley T. (ed.) *Philosophical dialogues: Plato, Hume, Wittgenstein. Dawes Hicks Lectures on Philosophy, Proceedings of the British Academy. Vol. 85*. Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 63-83.
5. Lemberger D. Dialogical grammar: varieties of dialogue in Wittgenstein's methodology. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2015, vol. 3. DOI 10.5195/dpj.2015.132. Available at: <http://dpj.pitt.edu> (accessed 20.04.2020).
6. Khintikka Y. *O Vitgenshteyne* [On Wittgenstein]. Moscow, "Kanon + ROOI "Reabilitatsiya" Publ., 2013, 272 p. (In Russian).
7. Medvedev N.V. Filosofskiy diskurs: ot teksta k gipertekstu [Philosophical discourse: from text to hypertext]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2019, no. 8 (430), pp. 92-98. (In Russian).
8. Peters M.A. *Education, Philosophy and Politics: The Selected Works of Michael A. Peters*. Abingdon, Oxon, Routledge Publ., 2012, 240 p.
9. Erden Y.J. We need to talk about Wittgenstein: the practice of dialogue in the classroom and in assessment. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2019, vol. 18, no. 1, pp. 34-48.
10. Kerslake L., Rimmington S. Sharing talk, sharing cognition: philosophy with children as the basis for productive classroom interaction. *Issues in Early Education*, 2017, no. 1 (36), pp. 21-36. DOI 10.5604/01.3001.0010.1995
11. Wittgenstein L. Filosofskiy issledovaniya [Philosophical Studies]. *Vitgenshteyn L. Filosofskie raboty. Ch. 1* [Wittgenstein L. Philosophical Works. Pt 1]. Moscow, "Gnozis" Publ., 1994, pp. 75-320. (In Russian).
12. Sharon B., Siegel H. Critical thinking. In: Blake N., Smeyers P., Smith R., Standish P. (eds.). *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2003, pp. 181-194.
13. Bobrova A.S. Kriticheskoye myshleniye. Problema opredeleniya [Critical thinking. Definition problem]. *RATSIU.ru*, 2017, no. 1 (18), pp. 26-36. (In Russian).
14. Baker G. (ed.). *The Voices of Wittgenstein: The Vienna Circle: Ludwig Wittgenstein and Friedrich Waismann*. London, Routledge Publ., 2003, 608 p.
15. Wittgenstein L. *Golubaya kniga* [Blue Book]. Moscow, Dom intellektual'noy knigi Publ., 1999, 128 p. (In Russian).
16. Wittgenstein L. Kul'tura i tsennost' [Culture and value]. In: Vitgenshteyn L. *Filosofskie raboty. Ch. 1* [Philosophical Works. Part 1]. Moscow, "Gnozis" Publ., 1994, pp. 407-492. (In Russian).

17. Plato. Evtidem [Evdidem]. In: Platon. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 vols.]. Vol. 1. Moscow, Mysl' Publ., 1994, pp. 158-202. (In Russian).
18. Plato. Sofist [Sophist]. In: Platon. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 vols.]. Vol. 2. Moscow, Mysl' Publ., 1993, pp. 275-345. (In Russian).
19. Plato. Teetet [Theaetetus]. In: Platon. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 vols.]. Vol. 2. Moscow, Mysl' Publ., 1993, pp. 192-274. (In Russian).
20. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskiy traktat* [Logical-Philosophical Treatise]. Moscow, "Kanon + ROOI "Reabilitatsiya" Publ., 2017, 288 p. (In Russian).
21. Newman J.H. *Ideya universiteta* [The Idea of a University]. Minsk, The Belarusian State University Publ., 2006, 208 p. (In Russian).
22. Monk R. *Lyudvig Vitgenshteyn. Dolg geniya* [Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius]. Moscow, Publishing House "Delo" RANEP, 2018, 624 p. (In Russian).
23. Medvedeva E.E. *Filosofiya kak iskusstvo prakticheskoy zhizni: mirovozzrencheskiye iskaniya L. Vitgenshteyna* [Philosophy as an art of practical life: L. Wittgenstein's worldview searches]. *Manuskript* [Manuscript], 2019, vol. 12, no. 12, pp. 179-183. (In Russian).
24. Malkolm N. *Lyudvig Vitgenshteyn: Vospominaniya* [Ludwig Wittgenstein: Memories]. *Lyudvig Vitgenshteyn: chelovek i myslitel'* [Ludwig Wittgenstein: Man and Thinker]. Moscow, Publishing Group "Progress", "Kul'tura", 1993, pp. 31-96. (In Russian).
25. Kozlova M.S. *Filosofiya kak deyatelnost': Mysli L. Vitgenshteyna* [Philosophy as Activity: Thoughts of L. Wittgenstein]. *Sovremennaya analiticheskaya filosofiya. Vyp. 3. «Soznaniye i deyatelnost'»* [Modern Analytical Philosophy. Issue 3. "Consciousness and Activity"]. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences Publ., 1991, pp. 9-34. (In Russian).

Информация об авторе

Медведева Евгения Евгеньевна, кандидат философских наук, преподаватель. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: sem.23@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>

Поступила в редакцию 23.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 20.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Evgeniya E. Medvedeva, Candidate of Philosophy, Lecturer. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: sem.23@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6869-3283>

Received 23 July 2020
Reviewed 20 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-26-34
УДК 378.14+371.335

Опыт создания технологии учебного курса «Психология и педагогика»

Анна Валерьевна КОРОЛЕВА, Юрий Петрович ПРОКУДИН
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>, e-mail: anna-valerevna@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>, e-mail: prokudin68@mail.ru

Experience in creating technology for the teaching course “Psychology and Pedagogy”

Anna V. KOROLEVA, Yuri P. PROKUDIN
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>, e-mail: anna-valerevna@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>, e-mail: prokudin68@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены причины технологизации образовательного процесса в вузе и практический пример создания педагогической технологии в рамках учебного курса «Психология и педагогика». Представлена структура и подробно описаны все этапы реализации каждого ее компонента. Показано взаимодействие и преемственность компонентов технологии как при теоретическом планировании, так и при наполнении их конкретным учебным материалом и практической реализации. Последовательно описана реализация общей концепции на каждом последующем этапе, что придает технологии целостность и помогает целесообразно наполнять содержательную и процессуальную части. Также описан пример использования анализа трендов в образовании для актуализации содержательной и процессуальной частей технологии. Приведены конкретные примеры использования реального и виртуального пространства для реализации технологии, различных программных и технических средств. Подробно раскрыты особенности перевода студентов в субъект-субъектные отношения посредством предоставления им самостоятельного выбора инструментов личностного саморазвития, в большей степени ориентированного на повышение учебной мотивации. Описана роль и функции преподавателя, основанные на заявленном в концепции принципе гуманизма. Представлены общие результаты и выводы о практической реализации данной технологии.

Ключевые слова: технология; структура педагогической технологии; гуманизм; природосообразность; педагогический дизайн; индивидуальная траектория развития; субъект-субъектные отношения; студент; образовательные тренды; учебная мотивация; инструменты саморазвития личности

Для цитирования: Королева А.В., Прокудин Ю.П. Опыт создания технологии учебного курса «Психология и педагогика» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 26-34. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-26-34

Abstract. We consider the reasons for technologization of the educational process at the university and a practical example of the creation of pedagogical technology within the framework of the teaching course “Psychology and Pedagogy”. The structure is presented and all stages of implementation of each of its components are described in detail. The interaction and continuity of technology components is shown, both in theoretical planning and when filling them with specific educational material and practical implementation. The implementation of the general concept at each subsequent stage is consistently described, which gives the technology integrity and helps to expediently fill the content and procedural parts. We also describe an example of using analysis of

trends in education to update the content and procedural parts of technology. Specific examples of real and virtual space use for the implementation of technology, various software and hardware are given. The features of students transfer to subject-subject relations by providing them with an independent choice of tools for personal self-development, more focused on increasing educational motivation, are disclosed in detail. The role and functions of a teacher based on the principle of humanism declared in the concept are described. General results and conclusions on the practical implementation of this technology are presented.

Keywords: technology; structure of pedagogical technology; humanism; conformity to nature; pedagogical design; individual trajectory of development; subject-subject relationship; student; educational trends; educational motivation; personality self-development tools

For citation: Koroleva A.V., Prokudin Y.P. Opyt sozdaniya tekhnologii uchebnogo kursa «Psikhologiya i pedagogika» [Experience in creating technology for the teaching course “Psychology and Pedagogy”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 26-34. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-26-34 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Система высшего образования по-прежнему находится в стадии реконструкции, необходимость которой вызвана изменяющимися реалиями жизни. Одной из главных причин этих изменений является стремление выделить некие общие универсальные принципы, структуры и технологии – что нашло свое отражение в педагогике через введение понятий «универсальные компетенции» и «педагогические технологии». Хотя сами термины еще находятся в стадии научного уточнения, они вошли в практику образовательного процесса, что привело к его существенному изменению. Но если требования ФГОС ВО к формированию универсальных компетенций приводят лишь к уточнению содержания рабочих программ дисциплин, то активная технологизация образовательного процесса в вузе требует частичного или полного переструктурирования образовательных технологий.

В данном исследовании представлен опыт создания технологии, отвечающей реалиям современной системы высшего образования и ее наполнения с использованием педагогического дизайна. Уточним, что мы придерживаемся определения педагогической технологии, данного ЮНЕСКО: «...это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [1, с. 128]. По нашему мнению, такое определение описывает и основную цель, и последовательность действий создания технологии и роли участников. Однако для практического ориентира мы будем при-

держиваться более конкретной структуры педагогической технологии, предложенной Г.К. Селевко. Она включает следующие компоненты:

- а) концептуальная основа;
- б) содержательная часть:
 - цели обучения – общие и конкретные;
 - содержание учебного материала;
- в) процессуальная часть:
 - технологический процесс;
 - организация учебного процесса;
 - методы и формы учебной деятельности учащихся;
 - методы и формы работы преподавателя;
 - деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;
 - диагностика учебного процесса (цит. по: [2, с. 59]).

Концептуальную основу нашей технологии мы определяли, исходя из современной образовательной парадигмы, которая «...характеризуется личностным подходом, фундаментальностью образования, творческим началом, профессионализмом, синтезом двух культур (технической и гуманитарной), использованием новейших технологий» [3, с. 63]. Наиболее близкими по сути к этой парадигме, на наш взгляд, являются философские концепции гуманизма и природосообразности.

«Гуманизм (от лат. *humanitas* – «человечность», *humanus* – «человечный», *homo* – «человек») – демократическая, этическая жизненная позиция, утверждающая, что человеческие существа имеют право и обязанность определять смысл и форму своей жизни».

ни»¹. Таким образом, гуманизм в концепции технологии нашего курса помогает придерживаться общечеловеческих ценностей, права на самоопределение и выбор собственного пути развития с опорой на человеческие способности, что получило практическое воплощение в разноуровневости погружения в курс студентов с разным уровнем способностей и мотивации.

Во многом созвучен гуманизму принцип природосообразности – «мировоззрение, исповедующее необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на них, а также единство человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия» [4, с. 157]. Опора на него помогла учесть возрастные особенности студентов, создать вариативность курса для разных специальностей и сформировать пространство для самоопределения обучающихся посредством свободы выбора ими заданий из вариативной части и ролей в выполнении обязательных групповых заданий.

Следование выбранным концептуальным принципам также помогло нам определить стиль взаимодействия со студентами – уважение к самоопределению собственного актуального уровня учебной мотивации для определения индивидуальной траектории, самостоятельный выбор предлагаемых инструментов для саморазвития. Наша работа в вариативной части, касающейся саморазвития студентов, заключается в предоставлении им теоретических знаний о путях саморазвития с предоставлением инструментария для практической самостоятельной работы и дальнейшего сопровождения и консультаций по запросу студентов. Контроль же с нашей стороны распространяется только на факты выполнения этой работы – предоставленные студентами соответствующие записи и иные материалы, подтверждающие выполнение ими заданий, что является обязательным условием получения зачета по дисциплине или допуска к экзамену.

Таким образом, мы реализуем принцип гуманизма, предоставляя максимум возможной свободы студентам в определении стиля, формы, инструментов работы, но в рамках учебного процесса, и принцип природосообразности, помогая им через предлагаемые

инструменты исследовать собственные личностные особенности, понять свои возможности, получить навыки самоуправления. Все эти меры направлены на формирование у студентов большей осознанности в процессе обучения и овладения будущей профессией, а также практического самоисследования личности, что способствует пониманию и принятию индивидуальностей других людей, помогая строить взаимодействие более конструктивно, опираясь на имеющиеся возможности людей и не предъявляя к ним нереалистичных требований [5]. Более конкретно принципы гуманизма и природосообразности отражены в содержательной части технологии.

Согласно заявленной структуре, следующей стадией технологии является определение общих и конкретных целей обучения. Общие цели были сформулированы следующим образом – повышение мотивации студентов к обучению и самообразованию посредством освоения эффективного инструментария управления индивидуальной траекторией развития и осознания личностной ценности получаемого образования и ответственности за него. Конкретная цель – получение практико-ориентированных знаний в области педагогики и психологии, развитие компетенций, соответствующих требованиям ФГОС ВО.

Помимо определения целей обучения, в рамках нашего курса мы посчитали целесообразным провести анализ образовательных трендов с целью их реализации в рамках курса, что позволило сделать его соответствующим естественному развитию сферы образования. Это, в свою очередь, созвучно заявленным нами принципам природосообразности и гуманизма, а именно, – естественности и отзывчивости к процессу общецивилизационного развития. Нами были выбраны следующие тренды: персонализация образования/индивидуальные траектории развития; Soft skills; утилитаризм и прагматичность; критическое мышление; ответственность/взрослость; психологизм; нейрональные сети человека (искусственный интеллект и умение работать с ним, понимая принципы функционирования собственной нервной системы); геймификация образования через ролевые игры в рамках практических занятий; инициативность; экология общения; научить

¹ Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Полиграфресурсы, 1999.

учиться/обучение через всю жизнь; сотворчество учебного процесса/субъект-субъектные отношения; образовательная экосистема, развитие компетенций; принятие себя/стремление к психологическому здоровью² [6; 7]. Все эти тренды в большей или меньшей степени отражены в концепции и содержании курса.

Процессуальная часть курса логично развивает нашу концепцию и воплощает на практике содержательную часть. Технологический процесс и организация учебного процесса осуществлялись до перехода на дистант как в аудитории, так и в виртуальных средах: Learnme, Moodle и ВК. Учебная программа, большая часть теоретического материала и некоторые проверочные задания размещены в Moodle (требования вуза). В сообществе ВК «Психология и педагогика» ведется информирование и выкладываются дополнительные материалы по темам, большая часть выполняемых студентами проверочных заданий, опросы, обмен мнениями, обсуждения отдельных материалов и хода курса для всех направлений подготовки, что призвано способствовать расширению круга общения и упрощению поиска для студентов – участников микрогрупп для выполнения групповых работ. Также студенты используют свое сообщество группы или потока для выполнения заданий. Все это относится к элементам педагогического дизайна, который в нашей технологии отвечает за современность используемых платформ и удобство их использования для субъектов образовательного процесса.

Период реализации первого этапа данного курса совпал с началом самоизоляции и введением дистанционного обучения, поэтому вся работа со студентами была переведена в уже функционирующую на тот момент группу в ВК, что позволило сохранить рабочую атмосферу, скоординировать и без серьезных потерь учебного времени перенаправить студентов в систему Moodle, где находится весь курс в электронном формате. По окончании курса студенты не покидают группу и, таким образом, имеют возможность самостоятельно получать дополнительные знания. Также, благодаря наличию группы, удалось внести вклад в предупреждение социаль-

ной изолированности и создать условия и цели общения для студентов в рамках выполнения групповых занятий. Более подробно об опыте переноса курса в формат онлайн написано в статье «Обучение большого потока студентов в условиях дистанционного формата: опыт организации» [8].

Специфика профессиональной подготовки при изучении курса отражена в лекциях, дискуссиях, игровых занятиях. Таким образом, мы реализуем принцип гуманизма и природосообразности, осознавая, что знания усваиваются в соответствии с индивидуальными особенностями студентов через определенные формы восприятия в процессе естественного развития их задатков, способностей и общей направленности личности. Так, для студентов медицинского института лекции в большей степени наполнены связями психологии и педагогики с физиологией высшей нервной деятельности, для студентов направления подготовки «Физическая культура и спорт» психология и педагогика связывается с процессами научения и развития, которые им более понятны в связи с практической спортивной деятельностью.

В качестве экспертов и помощников осуществления учебного процесса, помимо студентов, планируется привлечение магистрантов педагогического направления подготовки как формы педагогической практики, однако по причине дистанционного формата пока данный вариант не был реализован.

Методам и формам учебной деятельности учащихся в данном курсе было уделено особое внимание, так как, согласно концепции гуманизма, мы ориентировались на субъект-субъектные отношения в процессе работы со студентами, что предполагало предоставление им большей свободы выбора в развитии в рамках нашего курса. Поэтому задания курса разделены на 2 блока: первый блок – задания для саморазвития и выработки практических умений и навыков на основе теоретических знаний, получаемых в рамках курса; второй блок – проверочные задания для закрепления теоретических знаний.

Для разработки заданий первого блока мы составили таблицу образных характеристик студентов с разным уровнем мотивации (табл. 1).

² 10 трендов будущего образования. URL: <http://trends.skolkovo.ru/2017/10/10-trendov-budushhego-obrazovaniya/> (дата обращения: 04.06.2020).

Таблица 1

Характеристика студентов в зависимости от уровня мотивации

Уровень мотивации	Амбистома (взрослые, самостоятельные, имеют большую свободу передвижения, выбора сферы деятельности)	Аксолотль (самостоятельны и активны в ограниченных условиях водоема)	Икра (лишены возможности самостоятельного перемещения и выбора, плывут по течению, их жизнь зависит от внешних обстоятельств, на которые они не могут повлиять)
Цели студентов	Получить максимум полезного из курса и от преподавателя для саморазвития	Получить зачет и что-то интересное и/или полезное	Получить зачет
Задачи курса	Помочь: конкретизировать запросы и уточнить индивидуальную траекторию развития; расширить взаимосвязи личных и коллективных действий; осознать коренные причины выбора профессии и их самооценку	Помочь: определить мотивацию к саморазвитию и получению профессии; уточнить профессиональные ожидания; выстроить индивидуальную траекторию развития на основе приобретения навыков самообразования	Помочь: найти мотивацию к саморазвитию; проверить правильность выбора профессии; понять свою направленность личности; выстроить индивидуальную траекторию развития на основе приобретения навыков самообразования
Что планируется: помочь развить студенту навыки в процессе освоения курса	Критичность оценивания собственной траектории, ее корректировка, умение видеть перспективу и дестерминанты развития	Самопонимание, рефлексия, самостоятельность в принятии решений, выстраивание собственной траектории образования	Рефлексия, самопознание, самосознание, самостоятельность в принятии решений, планирование, выстраивание индивидуальной траектории образования

Такие названия уровней мотивации, по нашему мнению, придают игровой элемент и облегчают понимание сути активности студентов разных уровней учебной мотивации в рамках курса, хорошо иллюстрируют эволюцию развития и открывающиеся возможности практических действий при переходе на более высокий уровень учебной мотивации. Икра, аксолотль и амбистома – это три состояния одного существа, подробнее о котором студентам предлагается узнать из видео по ссылке на рис. 1.



Рис. 1. QR-код гугл-документа «Психология и педагогика»

Затем студенты самостоятельно идентифицируют себя с определенным уровнем мотивации, что важно для последующего выбора заданий. Также важно было определить, каким образом студенты с разным уровнем мотивации осуществляют свое взаимодействие в учебном процессе. Для этого мы составили следующую схему, представленную на рис. 2.

Задания для развития и перехода на следующий уровень развития учебной мотивации в рамках курса «Психология и педагогика» подготовлены для каждой категории студентов и предназначены не только для повышения их мотивации, но и для работы над личностными особенностями. Основная цель всех заданий – развитие умений и навыков самоуправления, самопонимания, коммуникации с собой и другими, самообучения. Такая цель, с одной стороны, согласовывается с нашей концепцией и целями курса; с другой – помогает понять студентам потенциал этих заданий для их личностного саморазвития, то есть возможности использования их как инструментария.



Рис. 2. Взаимодействия в образовательном процессе преподавателя и студентов с разным уровнем мотивации

Студенты сами выбирают себе задания, но выполнение и сдача трех заданий из одного или разных блоков обязательны для получения зачета. Когда студент выбирает себе задания, то он может не ограничиваться заданиями из блока, предназначенного для того уровня мотивации, с которым он себя идентифицировал: он может взять по одному заданию из каждого блока – это та свобода выбора, которую мы закладываем в данный блок. Мы не оцениваем уровень мотивированности студентов и не следим за его повышением, а лишь подводим студентов таким образом к самоанализу и помогаем получить практический инструментарий для саморазвития, который включает теоретические знания, получаемые в рамках учебного курса, и переводит их в умения и навыки. Подробнее ознакомиться с заданиями первого блока можно по QR-код ссылке, представленной на рис. 1.

Второй блок технологии содержит теоретический материал и практические занятия. Студентам представляется план на каждое занятие с указанием часов, описанием использования различных инструментов оформления и проведения занятия, проверочными заданиями и инструментами их выполнения. Пример плана курса визуально с

датами можно посмотреть по QR-код ссылке, представленной на рис. 3.



Рис. 3. QR-код виртуального оформления плана учебного курса «Психология и педагогика»

Уровень сложности заданий для категорий студентов, различных по уровню учебной мотивации, также сохраняется. Есть обязательные задания для выполнения всеми вне зависимости от мотивации, но с внутренней дифференциацией при распределении функций – это групповые задания. Уровень сложности выполняемого задания студент также выбирает самостоятельно. Пример плана и предлагаемых заданий представлен в табл. 2.

Таблица 2

Технологическая карта занятия

Тема/количество часов на изучение	Форма проведения и инструменты преподавателя	Формирование ЗУН (работы выкладываются в отдельные беседы или посты в сообществе «Психология и педагогика» в ВК)	Рекомендуемые инструменты
Введение к курс. Психология и педагогика в системе научного знания. Объект, предмет задачи психологии и педагогики, 6 ч.	Презентация курса с объяснением целей, задач, структуры, предлагаемого инструментария. Лекция Leagme – презентация с озвучкой, дополнительное видео по теме, текст лекции, список литературы. Запустить обратную связь. Видео «Акселотль: когда ж ты повзрослеешь? // Все как у зверей #2» – продублировать в сообществе ВК «Психология и педагогика»	а) составить схему взаимосвязи психологии и педагогики; б) изобразить визуальное место педагогики и место психологии в системе естественного и гуманитарного знания; г) проанализировать пересечения в определениях объекта, предмета и задач психологии и педагогики	<u>Canva</u> , <u>Kumu</u> – для создания инфографиков и прочей визуализации

В нашем курсе методы и формы работы преподавателя согласуются с общей концепцией и целями педагогической технологии. Используются:

- наглядные методы – использование визуально оформленного курса в презентации, визуализация процесса, использование вспомогательных видео и видеолекций, оформление курса в электронном виде на платформе Moodle;

- словесные методы – лекции и практические занятия, инструктаж, объяснения и разъяснения;

- методы проблемного обучения – используются в курсе широко, что очевидно из вышеприведенного описания методов и форм деятельности студентов.

Деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала заключается в предоставлении студентам учебного материала, инструментов его усвоения и перевода теоретических знаний в практические умения и навыки, инструктировании обучающихся по прохождению всех этапов, разъяснении, корректировке, сопровождении студентов в процессе прохождения курса. Мы максимально старались придерживаться субъект-субъектных взаимоотношений в процесс разработки и реализации курса.

Диагностика результатов учебного процесса, с одной стороны, проводится преподавателем, который анализирует все задания студентов, выполненные в рамках курса, и по их качеству оценивает достигнутый уровень

сформированности компетенций. С другой стороны, присутствует самодиагностика студентов, которую они оформляют письменно, и это является заключительным заданием в рамках курса.

Разработанная нами технология учебного курса «Психология и педагогика» в связи с условиями перехода на дистанционное обучение была реализована не полностью, так как пришлось аудиторские занятия перенести в виртуальную среду в формат онлайн. Но, несмотря на сложности, сопровождавшие переход образовательного процесса на дистант, студенты успешно справлялись с использованием предлагаемых инструментов для усвоения теоретических знаний, перевода их в практические. Они самостоятельно организовались для выполнения групповых работ: от простого создания презентаций до записи дебатов. Придерживались учебного расписания и плана работы в рамках дисциплины, что позволило 84 % студентов выполнить все задания и получить зачет по курсу.

Анализ отзывов студентов в процессе работы в рамках курса и самоанализа позволяет сделать вывод о целесообразности выбранной концепции, реализации выдвинутых целей и грамотном наполнении процессуальной части. Данная технология имеет гибкую содержательную и процессуальную части, что придает ей определенную универсальность для использования на разных направлениях подготовки и разных уровнях профессионального образования.

Список литературы

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
2. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю., Даниленкова Г.Г., Ледванов М.Ю., Бизенкова М.Н. Новые педагогические парадигмы: вопросы дидактики и компетентность. М.: Изд-во «Академия естествознания», 2012. 148 с.
3. Колосова Н.Н., Поломошнов П.А., Пойда Е.Е. Модель интеграции российского образования и общества в контексте модернизации. М.: Изд-во «Персиановский», 2012. 321 с.
4. Мандель Б.Р. Философия образования. Берлин: Изд-во «Директ-Медиа», 2017. 501 с.
5. Шаршов И.А., Макарова Л.Н. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе как фактор повышения качества высшего образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2013. № 1 (21). С. 92-96.
6. Пritchina А.С. Современные тренды в образовании // Педагогическое образование и наука. 2019. № 5. С. 86-88.
7. Оборский А.Ю., Галкина Т.В., Дементьев В.В., Епишина С.В., Киселева Н.И., Новиков А.В., Охтова И.М., Письменная Е.Е. Тренды в высшем образовании: специальности будущего, новые направления подготовки // Проблемы теории и практики управления. 2020. № 8. С. 125-142.
8. Королева А.В. Обучение большого потока студентов в условиях дистанционного формата: опыт организации // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы 16 Междунар. науч.-практ. Интернет-конференции / под ред. Л.Н. Макаровой. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. С. 188-190.

References

1. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly* [Higher Education Pedagogy and Psychology]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2002, 544 p. (In Russian).
2. Romantsov M.G., Melnikova I.Y., Danilenkova G.G., Ledvanov M.Y., Bizenkova M.N. *Novyye pedagogicheskiye paradigmy: voprosy didaktiki i kompetentnost'* [New Pedagogical Paradigms: Issues of Didactics and Competence]. Moscow, "Akademiya estestvoznaniya" Publ., 2012, 148 p. (In Russian).
3. Kolosova N.N., Polomoshnov P.A., Poyda E.E. *Model' integratsii rossiyskogo obrazovaniya i obshchestva v kontekste modernizatsii* [Model of Integration of Russian Education and Society in the Context of Modernization]. Moscow, "Persianovskiy" Publ., 2012, 321 p. (In Russian).
4. Mandel B.R. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Berlin, "Direkt-Media" Publ., 2017, 501 p. (In Russian).
5. Sharshov I.A., Makarova L.N. *Vzaimodeystviye sub'yektiv obrazovatel'nogo protsesssa v vuze kak faktor povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya* [Interaction of subjects of educational process in university as the factor of improvement of quality of higher education]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal GAUDEAMUS*, 2013, no. 1 (21), pp. 92-96. (In Russian).
6. Pritchina A.S. *Sovremennyye trendy v obrazovanii* [Current trends in education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2019, no. 5, pp. 86-88. (In Russian).
7. Oborskiy A.Y., Galkina T.V., Dementyev V.V., Epishina S.V., Kiseleva N.I., Novikov A.V., Okhtova I.M., Pismennaya E.E. *Trendy v vysshem obrazovanii: spetsial'nosti budushchego, novyye napravleniya podgotovki* [Trends in higher education: specialties of the future, new areas of training]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya* [Problems of Theory and Practice of Management], 2020, no. 8, pp. 125-142. (In Russian).
8. Koroleva A.V. *Obucheniye bol'shogo potoka studentov v usloviyakh distantsionnogo formata: opyt organizatsii* [Teaching a large flow of students in a distance format: organization experience]. *Materialy 16 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii «Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchego spetsialista»* [Proceedings of the 16rd International Scientific and Practical Internet-Conference "Personal and Professional Development of the Future Specialist"]. Tambov, Publishing House "Derzhavinskiy", 2020, pp. 188-190. (In Russian).

Информация об авторах

Королева Анна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anna-valerevna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>

Прокудин Юрий Петрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: prokudin68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Прокудин Юрий Петрович
E-mail: prokudin68@mail.ru

Поступила в редакцию 22.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 19.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Anna V. Koroleva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: anna-valerevna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7991>

Yuri P. Prokudin, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: prokudin68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0558-2786>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Yuri P. Prokudin
E-mail: prokudin68@mail.ru

Received 22 July 2020
Reviewed 19 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-35-43
УДК 36+378

Педагогический дизайн в обучении будущих бакалавров дошкольного образования в области организации художественно-эстетического развития детей

Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА

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

Pedagogical design in teaching future bachelors of preschool education in the field of organization of artistic and aesthetic development of children

Anastasia A. DRUZHININA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>, e-mail: drugininaan@yandex.ru

Аннотация. Обоснована актуальность применения педагогического дизайна на разных уровнях образования, включая дошкольное, общее, высшее. Отмечено, что для обеспечения формирования у будущих бакалавров способности к организации художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста с учетом принципов педагогического дизайна необходимо спроектировать и реализовать учебную дисциплину для бакалавров педагогического образования, профиль «Дошкольное образование» – «Методика художественно-эстетического развития дошкольника». Для этого были проанализированы современные трактовки термина «педагогический дизайн», изучены этапы метода педагогического дизайна ADDIE. Педагогический дизайн определен как совместный процесс разработки курса с использованием конкретных целей обучения и педагогических теорий для определения стратегий обучения, видов деятельности и оценок для достижения желаемых образовательных результатов. Выявлено, что педагогический дизайн использует принципы проектирования для содействия вовлечению студентов и включает разработку структур, цифровых объектов обучения и мультимедийных ресурсов для улучшения качества преподавания и обучения. Раскрыт концептуально-аналитический этап педагогического дизайна курса «Методика художественно-эстетического развития дошкольника» с учетом таксономии Блума и типов знаний по L.W. Anderson и D.R. Krathwohl. Представлены результаты анкетирования студентов. Отмечено, что применение педагогического дизайна является перспективным направлением, позволяющим выстраивать смешанное обучение. Установлено, что эффективным форматом взаимодействия преподавателя и студента в рамках смешанного обучения будет Face-to-face driver, когда преподаватель дает основной объем образовательного плана лично и использует онлайн-обучение как вспомогательное.

Ключевые слова: бакалавры дошкольного образования; художественно-эстетическое развитие; педагогический дизайн; аналитический этап педагогического дизайна

Для цитирования: Дружинина А.А. Педагогический дизайн в обучении будущих бакалавров дошкольного образования в области организации художественно-эстетического развития детей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 35-43. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-35-43

Abstract. We substantiate the relevance of the use of pedagogical design at different levels of education, including preschool, general, and higher education. It is noted that in order to ensure the development of future bachelors' ability to organize the artistic and aesthetic development of pre-

school children, taking into account the principles of pedagogical design, it is necessary to design and implement an educational discipline for bachelors of pedagogical education, the profile “Preschool Education” – “Method of Artistic and Aesthetic Development of a Preschooler”. For this purpose, modern interpretations of the term “pedagogical design” are analyzed, and the stages of the ADDIE method of pedagogical design are studied. Pedagogical design is defined as the collaborative process of developing a course using specific learning goals and pedagogical theories to define learning strategies, activities, and assessments to achieve the desired educational outcomes. It is revealed that pedagogical design uses design principles to promote student engagement and includes the development of structures, digital learning objects, and multimedia resources to improve the quality of teaching and learning. We disclose the conceptual and analytical stage of the pedagogical design of the course “Methods of Artistic and Aesthetic Development of a Preschooler” taking into account Bloom’s taxonomy and knowledge types by L.W. Anderson and D.R. Krathwohl. The results of the survey of students are presented. It is noted that the use of pedagogical design is a promising direction that allows building mixed learning. It is established that the effective format of interaction between the teacher and the student in the framework of mixed learning will be Face-to-face driver, when the teacher gives the main volume of the educational plan in person and uses online training as an auxiliary.

Keywords: bachelors of preschool education; artistic and aesthetic development; pedagogical design; analytical stage of pedagogical design

For citation: Druzhinina A.A. Pedagogicheskiy dizayn v obuchenii budushchikh bakalavrov doskol'nogo obrazovaniya v oblasti organizatsii khudozhestvenno-esteticheskogo razvitiya detey [Pedagogical design in teaching future bachelors of preschool education in the field of organization of artistic and aesthetic development of children]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 35-43. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-35-43 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Тенденции внедрения педагогического дизайна актуализируют применение его в разноуровневом образовании по различным направлениям педагогической деятельности. В современном мире большое внимание уделяется творчеству людей, их способности проявлять передовые эстетические суждения и видеть проблемы с новой точки зрения. Каждый человек должен обладать знаниями в области науки, искусства и техники. При полном отсутствии или отсутствии одного из этих компетентностных областей человеку будет не так просто жить здоровой, сбалансированной и полноценной жизнью. Необходимо обучать людей понимать сообщество, в котором они живут, общаться с окружающей средой, в том числе посредством художественно-эстетического образования, что имеет большое значение и для дошкольного периода.

Образовательная система, интегрированная с искусством, обеспечивает развитие эстетической чувствительности у детей, помогает им осознавать свой существующий потенциал, обеспечивает их социализацию и обеспечивает создание личностей, способных развивать творческое и конструктивное мышление. Целью современного эстетического воспитания является не воспитание детей как художников, а создание личностей,

которые умеют смотреть, видеть и понимать жизнь, быть счастливыми, что позволяет развивать разнообразные интересы.

Дошкольный период – это время, когда человек начинает познавать природу, формируется его личность, и наиболее интенсивной педагогической средой в этом возрасте является детский сад. Самая главная цель дошкольного периода – вырастить продуктивных, творческих, здоровых детей. Наблюдение, исследование, открытие, практика, испытание, которые являются процессами базового художественно-эстетического образования, подготавливают детей для научно-технического мира нашего времени.

Все это актуализирует внедрение новых подходов к реализации дошкольного образования, которые вдохновляют, объединяют и расширяют возможности учащихся.

ФГОС дошкольного образования рассматривает художественно-эстетическое развитие как «развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литерату-

ры, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)»¹.

Для того чтобы процесс художественно-эстетического развития мог осуществляться в соответствии с его многогранными целями, необходимы концептуальные педагогические проекты, как результат конструкторской, проектной, спланированной, коммуникационной деятельности в образовательном пространстве ребенка, к которым должны быть готовы педагоги дошкольного образования. В региональных образовательных системах усиливается ориентация на «расширение набора курсов для гибкого конструирования» [1, с. 8]. Все это актуализирует применение педагогического дизайна на разных уровнях образования, включая дошкольное, общее, высшее.

Для повышения конкурентоспособности профессионалов дошкольной образовательной организации необходимо постоянное использование нововведений, внедрение современных подходов в систему дошкольного образования и в подготовку будущих специалистов этой сферы [2].

Для обеспечения формирования у будущих бакалавров способности к организации художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста с учетом принципов педагогического дизайна была спроектирована учебная дисциплина для бакалавров педагогического образования, профиль «Дошкольное образование» – «Методика художественно-эстетического развития дошкольника».

Анализ исследований показал, что «педагогический дизайн» – относительно новый термин в концептуальной картине преподавания и поддержки образования и обучения. Трактовки педагогического дизайна представлены в табл. 1.

Таким образом, педагогический анализ показал, что педагогический дизайн – это процесс разработки наиболее эффективной, рациональной и комфортной образовательной системы.

Согласны с М.Е. Акмамбетовой, Л.М. Милыевой и И.А. Романовской в том, что «процесс педагогического дизайна – это технология, набор процедур, состоящих из определенных этапов. В своем широком значении педагогический дизайн – это процесс формирования учебного пространства» [3].

Педагоги и специалисты по обучению используют метод педагогического дизайна ADDIE в качестве основы при проектировании и разработке образовательных и учебных программ.

ADDIE означает «анализ, проектирование, разработка, применение, оценка». Эта последовательность, однако, не является строгими линейными шагами. Педагоги, проектировщики учебных программ и разработчики тренингов, считают этот подход очень полезным, поскольку наличие четко определенных этапов облегчает внедрение эффективных средств обучения. Поэтому модель ADDIE получила широкое признание и применение.

Рассмотрим подробнее этапы педагогического дизайна согласно модели ADDIE.

1 этап – анализ (концептуально-аналитический). Его можно рассматривать как этап постановки целей. Акцент педагогического дизайнера на этом этапе делается на целевую аудиторию. Именно на этом этапе учитывают мнение каждого студента или участника программы обучения. На этом этапе преподаватели проводят различие между тем, что студенты уже знают, и тем, что они должны знать после завершения курса².

2 этап – проектирование (проектировочный). Этот этап определяет все цели, инструменты, которые будут использоваться для оценки производительности, различные тесты, предметный анализ, планирование. На этапе проектирования основное внимание уделяется целям обучения, содержанию, анализу предмета, упражнениям, планированию занятий, используемым инструментам оценки и выбору средств.

3 этап – разработка. На этапе разработки начинается производство и тестирование методологии, используемой в проекте. На этом этапе педагогические дизайнеры используют данные, собранные на двух предыдущих эта-

¹ URL: <https://pravobraz.ru/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 20.01.2020).

² ADDIE Model: Instructional Design. URL: <https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/> (accessed: 20.01.2020).

Таблица 1

Трактовки понятия «педагогический дизайн»

Педагогический дизайн				
научная дисциплина, которая занимается разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной педагогической практики [4]	область науки и творческой практико-ориентированной деятельности, опирающаяся на совокупность теорий познания (бихевиоризм, когнитивистика, коннективизм, позитивизм и конструктивизм), элементы инженерного и художественного конструирования и принципы наиболее успешных педагогических практик, занимающаяся вопросами рационализации процесса обучения, создания комфортной образовательной среды, стилистики, структуры и содержания современных учебных материалов [5]	сложный процесс, включающий идеи, проблему, цели, педагогические технологии и процедуры анализа, разработку способов решения обозначенных проблемы и задач, внедрение педагогических технологий в образовательный процесс, а также оценку эффективности такой деятельности [6]	личностно-ориентированная технология, реализуемая для удовлетворения потребностей и развития личности, которая учится. В центре педагогического дизайна находится педагогический процесс как условие эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии, формы взаимодействия и т. д. [7]	стройная конструкция, описывающая гармонично выстроенную структуру элементов, традиционно включаемых в понятие «педагогическая система» (цель, принципы, содержание образования, формы организации учебной деятельности, методы, средства) [8]

пах, и используют эту информацию для создания программы, которая передаст участникам то, чему их нужно научить. Если два предыдущих этапа требовали планирования и мозгового штурма, то этап разработки – это все о приведении его в действие. Этот этап включает в себя три задачи, а именно, разработку, производство и оценку³.

4 этап – внедрение/применение. Отражает непрерывную модификацию программы для обеспечения максимальной эффективности и получения положительных результатов. На этом этапе педагогические дизайнеры стремятся перепроектировать, обновить и отредактировать курс, чтобы гарантировать, что он может быть эффективен.

5 этап – оценка. Это тот этап, на котором проект подвергается тщательному окончательному тестированию. Этот этап можно разделить на две части: формирующую и суммирующую. Первоначальная оценка фак-

тически происходит на стадии разработки проекта курса. Формирующая фаза происходит в то время, как студенты проходят курс, в то время, как суммирующая часть происходит в конце курса. Основная цель этапа оценки заключается в определении того, были ли достигнуты поставленные цели, и определении того, что потребуется сделать для дальнейшего повышения эффективности и успешности проекта⁴.

Таким образом, педагогический дизайн – это совместный процесс разработки курса с использованием конкретных целей обучения и педагогических теорий для определения стратегий обучения, видов деятельности и оценок для достижения желаемых образовательных результатов. Педагогический дизайн использует принципы проектирования для содействия вовлечению студентов и включает разработку структур, цифровых объектов обучения и мультимедийных ресурсов для улучшения качества преподавания и обучения.

³ ADDIE Model: Instructional Design. URL: <https://educationtechnology.net/the-addie-model-instructional-design/> (accessed: 20.01.2020).

⁴ Ibid.

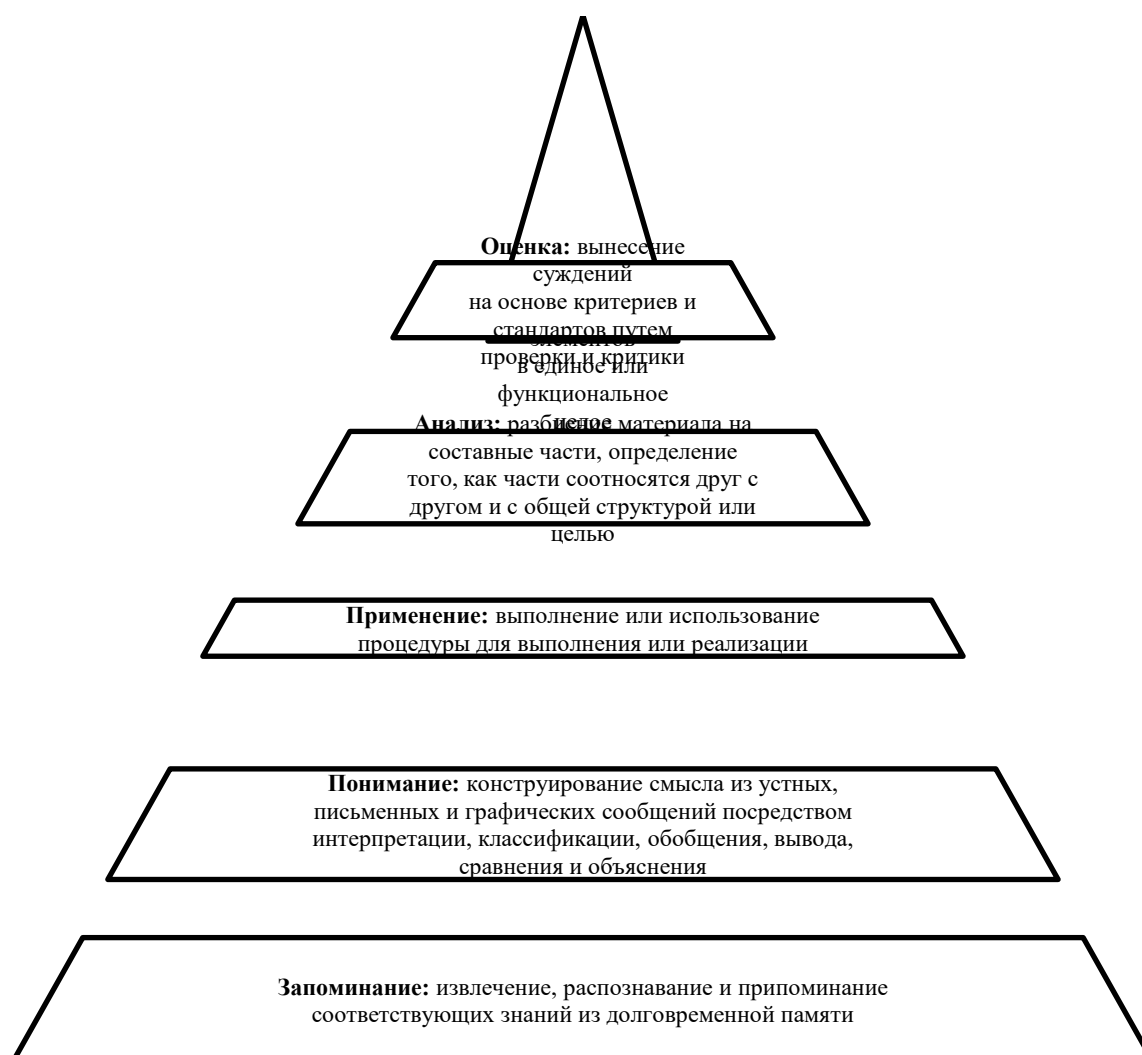


Рис. 1. Таксономия образовательных целей Блума для целей, основанных на знаниях

В данном исследовании мы подробнее раскрываем концептуально-аналитический этап педагогического дизайна курса «Методика художественно-эстетического развития дошкольника».

При проектировании курса «Методика художественно-эстетического развития дошкольника» учитывалась таксономия Блума и типы знаний по L.W. Anderson и D.R. Krathwohl.

Таксономия Блума – это классификация различных целей и навыков, которые преподаватели определяют для своих студентов (цели обучения). Таксономия была предложена в 1956 г. Б. Блумом, педагогом-психологом Чикагского университета. Эта терминология была недавно обновлена и включает

следующие шесть уровней обучения⁵. Эти 6 уровней могут быть использованы для структурирования целей обучения (рис. 1).

Таксономия Блума (Bloom) является мощным инструментом для разработки целей обучения, потому что она объясняет процесс обучения: прежде чем понять, нужно запомнить; чтобы применить, нужно понять; для того чтобы оценить, необходимо проанализировать; чтобы сделать точный вывод, необходимо пройти тщательную оценку [9].

Существует «таблица глаголов», помогающая определить, какие глаголы действия

⁵ Using Bloom's Taxonomy to write effective learning objectives. URL: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/> (accessed: 20.01.2020).

совпадают с каждым уровнем в таксономии Б. Блума (табл. 2).

Первоначально таксономия Блума была одномерной с исключительным акцентом на область знаний, на сегодняшний день существует обновленная версия, разработанная L.W. Anderson и D.R. Krathwohl. Они переопределяют измерение знаний и выделяют четыре типа (рис. 2).

Таксономия Блума – это удобный способ описать степень, в которой студенты должны понимать и использовать понятия, демонстрировать определенные навыки, а также их ценности, отношения и интересы.

С учетом таксономии Блума и типов знаний по L.W. Anderson и D.R. Krathwohl проектировались цели программы и задания для студентов по дисциплине «Методика художественно-эстетического развития дошкольника». Например: Перечислите основные направления художественно-эстетического развития дошкольника -> Решение кейс-ситуаций -> Создайте авторский конспект занятия, направленного на художественно-эстетическое развитие дошкольника -> Ролевая игра по реализации занятия, направленного на художественно-эстетическое развитие дошкольника.

Таблица 2

Глаголы для формулирования целей по Б. Блуму

Уровень практического освоения знаний по Блуму	Ключевые глаголы (ключевые слова)
Создать	спроектируйте, сформулируйте, постройте, изобретите, создайте, составьте, сгенерируйте, выведите, модифицируйте
Оценивать	выбирать, поддерживать, связывать, определять, защищать, судить, оценивать, сравнивать, противопоставлять, спорить, оправдывать, поддерживать, убеждать, выбирать
Анализировать	классифицировать, разбивать, анализировать, схематизировать, иллюстрировать, критиковать, упрощать, ассоциировать
Применять	вычислять, предсказывать, применять, решать, иллюстрировать, использовать, демонстрировать, определять, моделировать, выполнять, представлять
Понимать	опишите, объясните, перефразируйте, переформулируйте, приведите оригинальные примеры, обобщите, противопоставьте, интерпретируйте, обсудите
Помнить	перечислите, повторите, очертите, определите, обозначьте

Фактические знания	• основные элементы дисциплины, которые студент должен знать и уметь работать с ними для решения проблем, включая базовую терминологию и конкретные детали и элементы
Концептуальные знания	• взаимосвязи между базовыми фактическими знаниями, которые демонстрируют, как элементы работают вместе, например, классификации и категории, принципы и обобщения, а также теории, модели и структуры
Процедурные знания	• как что-то делается, включая методы исследования, навыки, алгоритмы, методы и методы, необходимые для исследования, применения или анализа информации
Метакогнитивное знание	• осознание и познание собственной познавательной деятельности, включая стратегии обучения, контекстуальные и условные знания о познавательных задачах, самопознание

Рис. 2. Типы знаний по L.W. Anderson и D.R. Krathwohl [10]

В ходе проектирования дисциплины проводился опрос студентов (17 человек, 1 курс, 2019 год набора; 2 курс 2018 год набора), обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование». В ходе опроса выявлено, что большинству студентов все же привычнее изучать темы в виде лекций (рис. 3).

Возможно, это объясняется тем, что в исследовании принимали участие студенты 1 и 2 курса.

При этом в ходе занятия студентам хотелось бы, чтобы преподаватель использовал как устную речь (монолог и диалог), так и демонстрировал видеоролики, связанные с темой занятия (рис. 4).

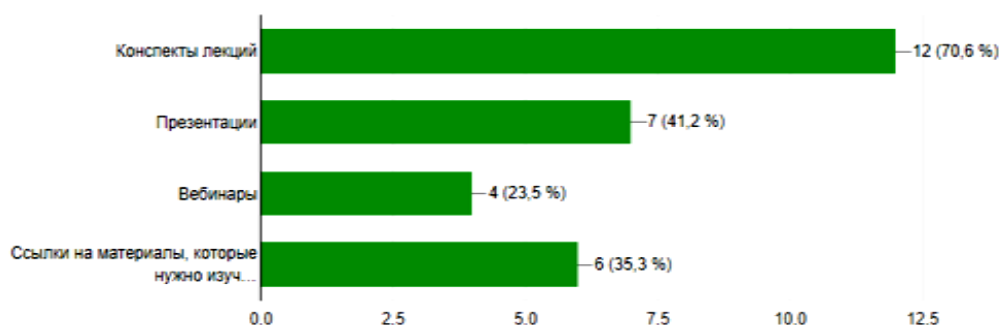


Рис. 3. Результаты ответа на вопрос «В какой форме Вам удобно изучать материал?» (можно было выбрать несколько предпочтительных вариантов)

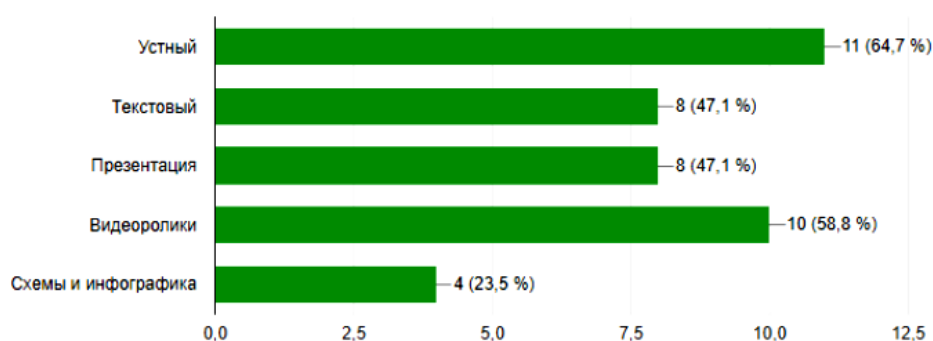


Рис. 4. Результаты ответа на вопрос «Какой формат подачи информации для Вас наиболее понятный?»

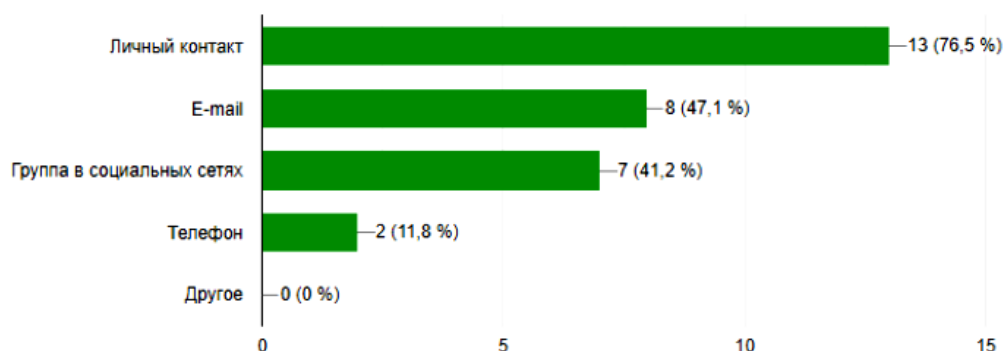


Рис. 5. Результаты ответа на вопрос «Какой способ взаимодействия в рамках курса для Вас предпочтительнее?»

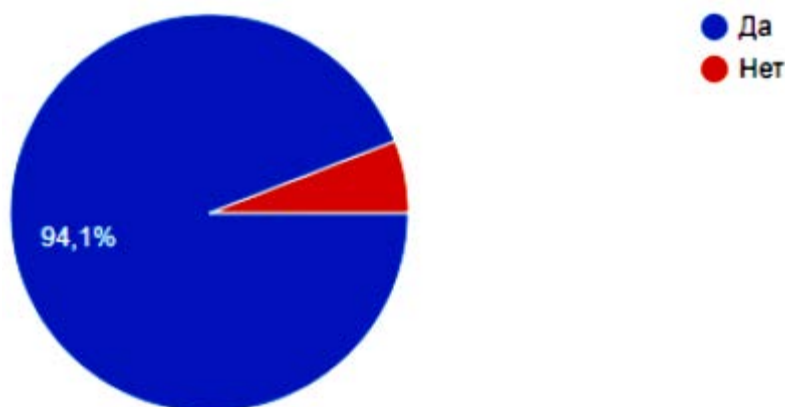


Рис. 6. Результаты ответа на вопрос «Интересно ли Вам создание общей группы в социальных сетях для обсуждения предмета?»

Предпочтительной формой взаимодействия преподаватель-студент в рамках курса респонденты отмечают личный контакт (76 %) (рис. 5).

При этом 94,1 % респондентов (рис. 6) хотели бы создать общую группу в Сети для дополнительного обсуждения курса с преподавателем.

Таким образом, применение педагогического дизайна рассматриваем как перспективное направление, исследуемое в контексте проектирования образовательных пространств, позволяющее выстраивать сме-

шанное обучение (обучение в различных форматах, как онлайн, так и оффлайн). В ходе проектирования курса «Методика художественно-эстетического развития дошкольника» было проведено анкетирование со студентами, которое позволило выдвинуть предположение, что эффективным форматом взаимодействия преподавателя и студента в рамках смешанного обучения будет Face-to-face driver, когда преподаватель дает основной объем образовательного плана лично и использует онлайн обучение как вспомогательное.

Список литературы

1. *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. Вып. 5-6 (157-158). С. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18
2. *Гарашкина Н.В., Дружинина А.А.* Социально-проектная деятельность в подготовке бакалавров дошкольного образования: развивающий потенциал и технологии реализации // Добровольческие инициативы в социальной сфере: сб. ст. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т.Г. Деревягиной. Тамбов, 2019. С. 27-31.
3. *Акмамбетова М.Е., Миляева Л.М., Романовская И.А.* Технологический подход к проектированию педагогического дизайна в условиях образовательного процесса // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 75-77.
4. *Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J.* Reclaiming instructional design // Educational Technology. 1996. Vol. 36. № 5. P. 5-7.
5. *Демидова И.А.* Педагогический дизайн и его средства: теоретический анализ и опыт применения в педагогической практике // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. № 4. С. 25-32.
6. *Шалашова М.М., Шевченко Н.И.* Педагогический дизайн: сущностные характеристики в системе высшего образования // ЦИТИСЭ. 2019. № 5 (22). С. 396-404.
7. *Жолдасов П.* Педагогический дизайн как средство повышения эффективности организации учебного процесса // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2019. № S2-3 (32). С. 32-36.
8. *Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А.* Педагогический дизайн модульного построения процесса обучения будущих учителей начальных классов в магистратуре // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 218-222.

9. Bloom B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. N. Y.: McKay, 1969.
10. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Bloom B.S. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. N. Y.: Longman, 2001.

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, no. 5-6 (157-158), pp. 7-18. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-7-18. (In Russian).
2. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Sotsial'no-proyektная deyatelnost' v podgotovke bakalavrov doskol'nogo obrazovaniya: razvivayushchiy potentsial i tekhnologii realizatsii [Social and project activities in the preparation of bachelors of preschool education: development potential and implementation technologies]. *Sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii «Dobrovol'cheskiye initsiativy v sotsial'noy sfere»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Volunteer Initiatives in the Social Sphere"]. Tambov, 2019, pp. 27-31. (In Russian).
3. Akmambetova M.E., Milyayeva L.M., Romanovskaya I.A. Tekhnologicheskii podkhod k proyektirovaniyu pedagogicheskogo dizayna v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa [Technological approach to projecting a pedagogical design in conditions of the educational process]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture and Education*, 2019, no. 6 (79), pp. 75-77. (In Russian).
4. Merrill M.D., Drake L., Lacy M.J., Pratt J. Reclaiming instructional design. *Educational Technology*, 1996, vol. 36, no. 5, pp. 5-7.
5. Demidova I.A. Pedagogicheskii dizayn i ego sredstva: teoreticheskii analiz i opyt primeneniya v pedagogicheskoy praktike [Instructional design and its tools: theoretical study and case study]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory and Practice*, 2019, vol. 4, no. 4, pp. 25-32. (In Russian).
6. Shalashova M.M., Shevchenko N.I. Pedagogicheskii dizayn: sushchnostnyye kharakteristiki v sisteme vysshego obrazovaniya [Pedagogical design: essential characteristics in the higher education system]. *TSITISE – CITISE*, 2019, no. 5 (22), pp. 396-404. (In Russian).
7. Zholdasov P. Pedagogicheskii dizayn kak sredstvo povysheniya effektivnosti organizatsii uchebnogo protsessa [Pedagogical design as a means of improving the efficiency of organization the educational process]. *Vestnik Donskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta – Bulletin of Don State Agrarian University*, 2019, no. S2-3 (32), pp. 32-36. (In Russian).
8. Savenkov A.I., Lvova A.S., Lyubchenko O.A. Pedagogicheskii dizayn modul'nogo postroyeniya protsessa obucheniya budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov v magistrature [Pedagogical design of modular construction of the process of teaching future primary school teachers in the magistracy]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern High Technologies*, 2018, no. 8, pp. 218-222. (In Russian).
9. Bloom B.S. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive domain*. New York, McKay, 1969.
10. Anderson L.W., Krathwohl D.R., Bloom B.S. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman, 2001.

Информация об авторе

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 author

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 10.20310/1810-0201-2020-25-188-44-52
УДК 378

Методическая модель формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов

Элина Георгиевна ЮЗБАШЕВА

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

Methodical model of development of grammar skills of students' speech on the basis of realization of foreign-language Internet projects

Elina G. YUZBASHEVA

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

Аннотация. Образовательный процесс подвергается постоянному изменению и преобразованию, что подчеркивает неизбежность изменений, связанных с соответствующими преобразованиями в обществе. Таким образом, мы находим все больше подтверждений тому, что разработка способов использования интернет-технологий в образовательном процессе является занятием непрерывным, требующим постоянных исследований и дополнений. Моделирование, рассматриваемое с точки зрения методики обучения иностранным языкам, считается учеными направлением развития данной науки в основном, касающимся содержания обучения, а также последовательности работы над освоением материала. Разработана методическая модель формирования грамматических навыков студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов, состоящая из идейного компонента (идея перспективы, поэтапности, разности потенциалов, разделения усилий), связанного с ним аналитико-информационного компонента, состоящего из стратегических и тактических предпосылок. Модель построена на основе системного, компетентностного, коммуникативного, личностно-деятельностного и проектно-модульного подходов, входящих, наряду с принципами (поэтапности, прогностичности, пошаговой обратной связи, продуктивности, безопасности проектной деятельности, развития и саморазвития, интернет-этики и рациональной толерантности, гибкости, функциональности, новизны, посильности, практической значимости, индивидуальной ответственности, фасилитации, создания необходимых условий участникам проектной деятельности) и методами (метод проектов, метод проблемного обучения) в теоретико-методологический компонент. Обоснована иерархическая взаимосвязь описанных и актуализированных компонентов модели.

Ключевые слова: методическая модель; принципы обучения; грамматические навыки; иностранный язык; интернет-проект

Для цитирования: Юзбашева Э.Г. Методическая модель формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 44-52. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-44-52

Abstract. The educational process undergoes constant change and transformation, which emphasizes the inevitability of changes associated with corresponding transformations in society. Thus, we find more and more evidence that the development of ways to use Internet technologies in the educational process is a continuous occupation, requiring constant research and additions. Model-

ing, considered from the point of view of the methods for foreign languages teaching, is regarded by scientists to be the direction of development of this science mainly related to the content of teaching, as well as the sequence of work on the development of material. A methodical model for the development of grammatical skills of students based on realization of foreign-language Internet projects is developed, consisting of an ideological component (the idea of perspective, phasing, potential difference, separation of efforts), an associated analytical and information component consisting of strategic and tactical prerequisites. The model is built on the basis of systemic, competent, communicative, personal-activity and project-modular approaches, which include, along with the principles (phasing, predictability, step-by-step feedback, productivity, security of project activities, development and self-development, Internet ethics and rational tolerance, flexibility, functionality, novelty, feasibility, practical significance, individual responsibility, facilitation, creating the necessary conditions for participants in project activities) and methods (project method, method of problem learning) in the theoretical and methodological component. The hierarchical relationship of the described and updated components of the model is substantiated.

Keywords: methodical model; teaching principles; grammatical skills; foreign language; Internet project

For citation: Yuzbasheva E.G. Metodicheskaya model' formirovaniya grammaticheskikh navykov rechi studentov na osnove realizatsii inoyazychnykh internet-proyektov [Methodical model of development of grammar skills of students' speech on the basis of realization of foreign-language Internet projects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 44-52. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-44-52 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Обратившись к глоссарию терминов методики преподавания иностранных языков, мы видим, что модель обучения представляет собой разновидность метода обучения и основывается на определенных подходах к обучению в рамках одного из направлений. Исследовав взгляды ученых на педагогическую модель, мы можем сделать вывод о том, что педагогическая, а в свою очередь, и методическая модель отличаются рядом компонентов, находящихся в иерархической зависимости друг от друга.

Составляющими методической модели образовательного процесса в рамках методического моделирования являются: 1) основополагающие **идеи**, отражающие специфику образовательного процесса, характерного для определенной предметной области или деятельности [1]; 2) **цель** обучения, основанная на определенных предпосылках и противоречиях, с учетом социального заказа на современном этапе развития общества и образования, как его непосредственная составляющая [2]; 3) методологическая база образовательного процесса, состоящая из **подходов, методов и принципов** [2; 3]; 4) **содержание** образовательного процесса и **формы** работ по его успешному освоению [2; 4–6]; 5) **средства обучения**; 6) **этапы** работы по освоению данного содержания; 7) **психоло-**

го-педагогические условия построения эффективного образовательного процесса [5–7]; 8) **критерии оценки и самооценки** учебных достижений учащихся [8].

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТОВ

Идейный компонент методической модели в рамках нашего исследования представлен следующими, особо значимыми для проектной деятельности, идеями, также являющимися для нее основой: 1) идея «перспективы», выражаемая самим значением термина «проект» (рывок в будущее); 2) идея «разности потенциалов», заключающаяся в противоречии между действительным положением предмета проектирования и планируемым результатом; 3) идея поэтапности, предполагающая наличие определенных этапов деятельности, а также следование им; 4) идея «разделения усилий» участников проекта в ходе работы над выполнением этапов деятельности по осуществлению проекта (на основе [1]).

Аналитико-информационный компонент нашей модели представляет стратегические предпосылки в виде ФГОС ВО «Лингвистика» и тактические предпосылки нашего ис-

следования в виде социального заказа общества, определяющие актуальность цели построения нашей методической модели.

Целевой компонент содержит **цель** нашей методической модели, а именно, формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов.

Подходами, актуальными для нашей модели, являются взаимодополняющие [9] *системный, компетентностный, коммуникативный, личностно-деятельностный и проектно-модульный подходы*.

Рассматривая содержание понятия «подход», ученые отмечают характерные для него определения: а) сочетание присущих ему принципов; б) идейная позиция; в) совокупность определенных приемов [9].

В нашем исследовании мы используем *системный подход*, так как такой сложный процесс, как образовательный, нуждается в системном представлении, а отличительные свойства системы, характерные для всей структуры образовательного процесса, включают целостность, направленность и иерархичность [10; 11]. В философском словаре систему определяют как единство взаимосвязанных предметов¹. Характерными чертами системного подхода исследователи считают: 1) междисциплинарность и универсальность; 2) обязательное наличие модели для составления целостного представления объекта; 3) возможность частной адаптации системного подхода в соответствии с задачами определенного исследования; 4) следование принципам целостности, взаимосвязи компонентов, целесообразности, управления, иерархичности и вариативности компонентов системы [9].

Рассмотрим *компетентностный подход*. Несмотря на общее понимание понятия «компетенция», как наличия у человека профессионализма в той или иной сфере, ученые указывают на необходимость уточнения этого понятия с учетом переосмысления его значения в реалиях современного общества [12]. По мнению А.В. Хуторского и В.В. Краевского, компетенции соответствуют «кругу вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знанием и опытом» [10, с. 133]. Компетенция, по мнению А.В. Хуторского и

Л.Н. Хуторской, является итоговым результатом решения спроектированных преподавателем для достижения определенной цели задач учащимися. При этом в целях определения успешности сформированности компетенции используется разница между планируемым и полученным результатом определенной деятельности [12]. Соответственно, компетентность – это: 1) обладание компетенцией [13]; 2) «актуальное проявление компетенции» [14, с. 17].

Контроль государства за выполнением социального заказа происходит путем нормирования образовательного процесса, в том числе с помощью проверки соответствия знаний и навыков учащихся высшей школы определенным общепедагогическим и профессиональным компетенциям [15]. Компонентами компетенции являются: 1) подготовленность к использованию компетенции, выражаемая в наличии 2) актуальных знаний и 3) опыта их реализации при 4) осознании ее ценности, а также 5) способности управления ее применением в соответствии с определенной ситуацией [14]. Следовательно, учет компетенций позволяет разработать комплекс содержательного компонента учебных материалов, а также критериев оценки результата образовательного процесса [10].

Процесс создания желаемого будущего, связывающий компетентностный подход и проектную деятельность, по мнению приверженцев *коммуникативного подхода*, помимо небезызвестного Болонского процесса, является основанием ведущей роли образования в развитии общества [15]. Отличительными чертами данного подхода являются приоритет беглости коммуникации и использование коммуникации как средства и цели образовательного процесса [16].

Сущность коммуникативного подхода выражена в коммуникативных навыках учащегося по эффективному практическому применению знаний о грамматике (языковая компетенция), о способах передачи сообщения собеседнику (прагматическая компетенция) в различных ситуациях общения (стратегическая компетенция) с учетом национальных особенностей страны изучаемого языка (социокультурная компетенция) [16]. Коммуникативная направленность образовательного процесса предполагает его речевую основу, выражаемую в том числе продуктив-

¹ Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981. 445 с.

ным характером письменной речи учащихся при решении речевой задачи наряду с формированием навыков [17].

Личностно-деятельностный подход лежит в самой сути проектной деятельности, как «глубокий стимул к самосовершенствованию» [1, с. 32], проявляемый в динамике развития участников проекта по мере его продвижения. Личностный компонент выражается в приоритете личности учащегося, в особенности прямой связи интересов учащегося с постановкой учебной цели преподавателем в целях развития личности учащегося в образовательном процессе, что влияет на выбор преподавателем соответствующих заданий, а также способов и приемов их организации и проведения в свете индивидуальных особенностей и потребностей учащихся [18]. Деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода определяет сферу его выражения, а именно, деятельность и ее субъектную направляющую вовне (распредмечивание) и внутрь (опредмечивание) через форму ее реализации, что основывается на теории деятельности А.Н. Леонтьева [13], согласно которой главной характеристикой деятельности является предметность (действительный мотив) ее содержания, порождающих ее потребностей, а характер ее представляется продуктивным. Задача преподавателя – актуализировать осознаваемое учащимися с помощью создания благоприятных для целеполагания условий в ходе целенаправленной деятельности субъекта [18].

Созданный с возможностью выбора ресурсов, отвечающих за выполнение определенной последовательности действий и приоритетом самостоятельной деятельности учащихся, *проектно-модульный подход* соответствует творческой направленности проектной деятельности [1], позволяя учащимся сделать выбор между подобранными нами двумя вариантами информационно-коммуникационных технологий, представленными в нашем исследовании, а именно, вики-технологиями и блог-технологиями.

С содержанием обучения связаны соответствующие методы обучения как «формы реализации содержания образования» [10, с. 258] и способы реализации модели обучения, от выбора которых зависит результат образовательного процесса [10]. Разнообразие методов позволяет выбрать именно те,

чей вид и функции соответствуют цели нашего исследования. *Метод проектов*, возникнув, по оценкам ученых, в XIX веке, претерпев повышение и спад интереса, тем не менее остается актуальным по сей день, а владеющие им преподаватели считаются высококвалифицированными, позволяя учащимся проявить самостоятельность в образовательном процессе, отвечающем мировым стандартам². Метод проектов позволяет адаптировать учащихся к постоянно меняющимся условиям жизни общества с помощью практики решения задач, связанных определенным образом с жизненными потребностями [19]. Критерий целевых актов является основанием для разделения У. Килпатриком, последователем Д. Дьюи, основателем метода проектов в зарубежной науке проектов, на: 1) производительный; 2) потребительский; 3) проблемный и 4) тренировочный [19].

Другое название метода проектов – метод проблем, что, несомненно, связывает его через активную целесообразную деятельность учащихся, основанную на их интересах [20], с выбранным нами *методом проблемного обучения*. Взяв свое начало в трудах античных философов, проблемное обучение заинтересовало многих ученых в дальнейшем [21], среди которых отмечают В. Оконь, М.И. Махмутова, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина и др. Основой проблемного обучения является проблемная ситуация или задача с целью освоения знаний, новых способов получения информации и всестороннего развития способностей учащихся [21]. Сложность задач варьируется от простых (в начале) к более сложным по мере продвижения образовательного процесса [19]. Характерными для учащихся чертами при использовании проблемного обучения являются: 1) активность, как деятельность, вызванная внутренней мотивацией учащихся; 2) самостоятельность познания; 3) умение работать в коллективе [22]. Сквозь призму проблемного обучения при постижении грамматики уделяется особое внимание языковым структурам [19].

Средствами формирования грамматических навыков речи студентов на основе ре-

² Метод проектов / Белорусский государственный университет; Центр проблем развития образования; Республиканский институт высшей школы БГУ. Минск: РИВШ БГУ, 2003. Вып. 2. 240 с.

лизации иноязычных интернет-проектов в нашем исследовании являются, в соответствии с классификацией А.В. Хуторского и В.В. Краевского, наряду с традиционными (учебником), такие перспективные средства, как вики-технологии и блог-технологии, на основе которых мы организуем проектную деятельность учащихся с использованием современных технологий (компьютерные технологии) [10].

Формой организации обучения как интегрирующей структуры проведения образовательного процесса в определенных временных рамках в нашем исследовании является сочетание аудиторной и внеаудиторной работы [10].

Нами выявлены и обоснованы *психолого-педагогические условия*, соблюдение которых влияет непосредственным образом на результативность использования предлагаемой методической модели формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов, а именно: а) баланс теоретической составляющей и практической значимости; б) учет мотивации студентов при формировании грамматических навыков студентов при реализации иноязычных интернет-проектов; в) владение студентами иностранным языком на уровне Intermediate-Upper-Intermediate; г) сформированность у студентов информационно-коммуникативной компетенции; д) сформированность у преподавателя информационно-коммуникативной компетенции; е) наличие технологии обучения [7].

Принципы обучения – нормативы организации и проведения образовательного процесса [10]. Проектно-модульному подходу, а соответственно, и нашей модели отвечают определенные *принципы*, связанные с проектной деятельностью, регулирующие и упорядочивающие этапы работы над проектом, а именно: 1) принцип поэтапности, подразумевающий переход от замысла к действию, от действия к результату, с учетом следования определенному алгоритму инвариантных действий и их иерархичности [1]; 2) принцип прогностичности поэтапной работы над достижением запланированного результата проектной деятельности [1]; 3) принцип пошаговой обратной связи, выраженный в виде рефлексивной составляющей, заложенной в самом характере выбран-

ных нами типов иноязычных интернет-проектов, а именно, интернет-проектов, основанных на блог и вики-технологиях, так как в обоих случаях от участников проектов требуется комментирование конечного продукта проектной деятельности или этапов его создания [1]; 4) принцип продуктивности, подчеркивающий результативность проектной деятельности, актуальность конечного продукта такой деятельности с учетом состояния современного образовательного процесса, а также определенных противоречий, возникающих в связи с неиспользованием полного потенциала информационно-коммуникационных технологий должным образом в ходе формирования грамматических навыков речи студентов [1; 10]; 5) принцип развития и саморазвития на основе рефлексии и саморефлексии участников проектной деятельности в ходе образовательного процесса, приводящего к осознанию непрерывности улучшения процесса образовательной деятельности на основе реализации иноязычных интернет-проектов и заложенного в них потенциала в данной сфере [1]; 6) принцип гибкости, заключающийся в адаптации к развивающейся информационно-коммуникационной ситуации [1].

Коммуникативному подходу присущи принципы, актуальные для нашей модели, а именно: 1) принцип функциональности, что соответствует коммуникативной мотивации, заключающейся в необходимости достижения определенной цели в рамках заданной проблемности [15; 23]; 2) принцип новизны, как совмещение возможностей современных средств ИКТ (блог-технологий и вики-технологий) с применением коммуникативного подхода, характерного для данного этапа развития педагогической мысли [15; 24; 25].

Принципами организации проектной деятельности, используемые нами, являются: 1) принцип посильности как соответствие уровня сложности учебного материала возрасту учащихся [10; 20]; 2) принцип практической значимости в соответствии со взаимосвязью предметов и уровней образования [10; 20]; 3) принцип индивидуальной ответственности каждого участника проекта за финальный результат проектной деятельности [20]; 4) принцип фасилитации со стороны преподавателя учащимся на всех стадиях проектной деятельности [20]; 5) принцип

создания необходимых условий участникам проектной деятельности [20].

Мы также основываемся на принципах интернет-обучения: 1) принцип безопасности проектной деятельности, связанный с ознакомлением участников проектной деятельности на основе реализации иноязычных интернет-проектов о существующих потенциальных рисках, сопутствующих работе в сети Интернет [26]; 2) принцип интернет-этики и рациональной толерантности, связанный с переосмыслением общения в сети Интернет для создания и поддержания толерантного отношения между участниками иноязычных интернет-проектов [27; 28]; 3) принцип информатизации, предполагающий возможность работы с информацией с целью ее практического использования, в том числе на основе самостоятельной учебной деятельности при реализации возможностей ИКТ [29; 30].

Говоря об *оценочно-результативном компоненте* нашей модели, отметим, что неотъемлемыми компонентами образовательного процесса являются контроль и оценка. Оценка мотивирует и поощряет познаватель-

ную деятельность учащихся, диагностирует те или иные успехи и недочеты в образовательном процессе, оказывает воспитательное действие в виде адекватной самооценки учащихся, а также информирует участников образовательного процесса о степени продвижения учащихся в достижении образовательных целей и стандартов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В разработанной нами методической модели формирования грамматических навыков речи студентов ярко выражено ее структурное единство, а также обоснованы составляющие ее компоненты, взаимосвязанные между собой общим системообразующим фактором – целью – формирование грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов. Электронные платформы, используемые в образовательных целях, способствуют раскрытию творческого потенциала студентов с новой, присущей современному информационному обществу, стороны [31].

Список литературы

1. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 288 с.
2. Акуленко И.А. Методические модели как объекты усвоения в процессе методической подготовки будущего учителя математики профильной школы // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1 (23). С. 293-297.
3. Нефедов О.В. Рациональная методика обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов (английский язык, начальный этап): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 24 с.
4. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного института. 2013. № 3 (19). С. 33-38.
5. Свиридов Д.О. Методика обучения грамматической стороне речи студентов посредством вики-технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015. 24 с.
6. Котлярова И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 1. С. 6-20. DOI 10.14529/ped190101
7. Юзбашева Э.Г. Психолого-педагогические условия формирования грамматических навыков речи студентов на основе реализации иноязычных интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 182. С. 32-42. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-182-32-42
8. Сёмич Ю.И. Методическая модель обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 56-66. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66
9. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
10. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 352 с.
11. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М.: Просвещение, 2000.
12. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в

- контексте компетентностного подхода: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117-137.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
 14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
 15. Брызгалова Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник ВолГУ. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2013. № 1 (23). С. 162-169.
 16. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2007.
 17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
 18. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 381 с.
 19. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: в 3 кн. / под ред. Е.В. Ковалевской. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гум. ун-та, 2010.
 20. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.
 21. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-4. С. 860-864.
 22. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
 23. Флеров О.В. Иноязычная коммуникативная мотивация и ее развитие в учебном процессе // Психология и Психотехника. 2017. № 3. С. 53-68. DOI 10.7256/2454-0722.2017.3.23790
 24. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
 25. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
 26. Сысоев П.В. Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 16-20.
 27. Малькова Е.Ю. Принципы виртуальной этики // Серия "Symposium", Религия и нравственность в секулярном мире. Вып. 20: материалы науч. конф. СПб.: С.-Петербург. филос. об-во, 2001. С. 112-115.
 28. Миннуллина Э.Б. Рациональная толерантность как принцип этики дискурса // Теория и практика общественного развития. 2013. № 9. С. 27-31.
 29. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Кн. дом «Либроком», 2013. 264 с.
 30. Роберт И.В. Дидактика периода информатизации образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 110-119.
 31. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 3 (20). С. 239-241.

References

1. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoye proyektirovaniye* [Pedagogical Design]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2005, 288 p. (In Russian).
2. Akulenko I.A. Metodicheskiye modeli kak ob"yekty usvoyeniya v protsesse metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya matematiki profil'noy shkoly [Methodological models as objects of assimilation in the process of methodological preparation of a future mathematics teacher of a specialized school]. *Vektor nauki TGU – Science Vector of Togliatti State University*, 2013, no. 1 (23), pp. 293-297. (In Russian).
3. Nefedov O.V. *Ratsional'naya metodika obucheniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov (angliyskiy yazyk, nachal'nyy etap): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Rational Methods of Foreign Language Teaching Communicative Competence of Non-Linguistic Universities Students (English Language, Initial Stage). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2016, 24 p. (In Russian).
4. Delimova Y.O. Modelirovaniye v pedagogike i didaktike [Modeling in pedagogics and didactics]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo instituta – Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, 2013, no. 3 (19), pp. 33-38. (In Russian).
5. Sviridov D.O. *Metodika obucheniya grammaticheskoy storone rechi studentov posredstvom viki-tekhnologii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching the Grammatical Side of Students' Speech through Wiki Technology. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2015, 24 p. (In Russian).
6. Kotlyarova I.O. Metod modelirovaniya v pedagogicheskikh issledovaniyakh: istoriya razvitiya i sovremennoye sostoyaniye [Method of modeling in pedagogical researches: history of development and modern

- condition]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki» – Bulletin of the South Ural State University. Series “Education. Educational Sciences”*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 6-20. DOI 10.14529/ped190101 (In Russian).
7. Yuzbasheva E.G. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya grammaticheskikh navykov rechi studentov na osnove realizatsii inoyazychnykh internet-proyektov [Psychological and pedagogical conditions of formation of students' grammatical skills of the speech on the basis of foreign-language Internet projects implementation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 182, pp. 32-42. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-182-32-42. (In Russian).
 8. Syomich Y.I. Metodicheskaya model' obucheniya studentov pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy [A methodological model of teaching students written speech on the basis of case technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 56-66. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66. (In Russian).
 9. Blauberg I.V., Yudin E.G. *Stanovleniye i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [Formation and Essence of the System Approach]. Moscow, Nauka Publ., 1973, 271 p. (In Russian).
 10. Krayevskiy V.V., Khutorskoy A.V. *Osnovy obucheniya: Didaktika i metodika* [Learning Fundamentals: Didactics and Methods]. Moscow, Publishing Center “Akademiya”, 2007, 352 p. (In Russian).
 11. Passov E.I. *Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. «Razvitiye individual'nosti v dialoge kul'tur»* [Program-Concept of Communicative Foreign Language Education. “Development of Individuality in the Dialogue of Cultures”]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2000. (In Russian).
 12. Khutorskoy A.V., Khutorskaya L.N. Kompetentnost' kak didakticheskoye ponyatiye: soderzhaniye, struktura i modeli konstruirovaniya [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. In: Orlov A.A. (ed). *Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda* [Design and Organization of Students' Independent Work in the Context of a Competence-Based Approach]. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Publ., 2008, issue 1, pp. 117-137. (In Russian).
 13. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian).
 14. Zimnyaya I.A. *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya* [Key Competencies as an Effective-Target Basis of the Competence-Based Approach in Education. Author's Version]. Moscow, Research Center for the Problems of the Quality of Professional Training Publ., 2004, 42 p. (In Russian).
 15. Bryzgalina E.V. Kompetentnostnyy podkhod i budushcheye sotsiogumanitarnogo obrazovaniya [Competence-based approach and the future sociohumanitarian education]. *Vestnik VolGU. Seriya 4: Istoriya. Regionovedeniye. Mezhdunarodnyye otnosheniya* [Bulletin of the Volgograd State University. Series 4. History. Regional Studies. International Relationships], 2013, no. 1 (23), pp. 162-169. (In Russian).
 16. Milrud R.P. *Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka* [Methods of English Language Teaching]. Moscow, Drofa Publ., 2007. (In Russian).
 17. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991. (In Russian).
 18. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Universitetskaya kniga, Logos Publ., 2009, 381 p. (In Russian).
 19. Kovalevskaya E.V. (ed.). *Problemnoye obucheniye: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye: v 3 kn.* [Problematic Learning: Past, Present, Future: Collective Monograph: in 3 bks]. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk State University Publ., 2010. (In Russian).
 20. Polat E.S., Bukharkina M.Y., Moiseyeva M.V., Petrov A.E. *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, Publishing Center “Akademiya”, 2002, 272 p. (In Russian).
 21. Pilipets L.V., Klimenko E.V., Buslova N.S. Problemnoye obucheniye: ot Sokrata do formirovaniya kompetentsiy [Problem-based learning: from Socrates to competence forming]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2014, no. 5-4, pp. 860-864. (In Russian).
 22. Okon V. *Osnovy problemnogo obucheniya* [Fundamentals of Problem Learning]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1968, 208 p. (In Russian).
 23. Flerov O.V. Inoyazychnaya kommunikativnaya motivatsiya i eye razvitiye v uchebnom protsesse [Foreign language communicative motivation and its development in the educational process]. *Psikhologiya i Psikhotekhnika* [Psychology and Psychotechnics], 2017, no. 3, pp. 53-68. DOI 10.7256/2454-0722.2017.3.23790. (In Russian).

24. Sysoyev P.V. Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Using wiki in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
25. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
26. Sysoyev P.V. Informatsionnaya bezopasnost' uchashchikhsya pri rabote v obrazovatel'noy internet-srede: sovremennyy otvet na vyzovy vremeni [Information security of students when working in the educational Internet environment: a modern response to the challenges of the time]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2011, no. 10, pp. 16-20. (In Russian).
27. Malkova E.Y. Printsipy virtual'noy etiki [Principles of virtual ethics]. *Materialy nauchnoy konferentsii «Seriya "Symposium", Religiya i npravstvennost' v sekulyarnom mire. Vypusk 20»* [Proceedings of the Scientific Conference "Symposium Series, Religion and Morality in the Secular World. Issue 20"]. St. Petersburg, St. Petersburg Philosophical Society Publ., 2001, pp. 112-115. (In Russian).
28. Minnullina E.B. Ratsional'naya tolerantnost' kak printsip etiki diskursa [Rational tolerance as a principle of the discourse ethics]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2013, no. 9, pp. 27-31. (In Russian).
29. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom", 2013, 264 p. (In Russian).
30. Robert I.V. Didaktika perioda informatizatsii obrazovaniya [Didactics of the period of informatization of education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 8, pp. 110-119. (In Russian).
31. Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Trutanova A.V. Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti bakalavra professional'nogo obucheniya v elektronnoy srede [Organization of scientific research activity of the bachelor of professional training in the electronic environment]. *ANI: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, no. 3 (20), pp. 239-241. (In Russian).

Информация об авторе

Юзбашева Элина Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Поступила в редакцию 29.07.2020 г.
 Поступила после рецензирования 26.08.2020 г.
 Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Elina G. Yuzbasheva, Senior Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Received 29 July 2020
 Reviewed 26 August 2020
 Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-53-70
УДК 378.2+378.147+811.111

Модернизация содержания элективного курса программы обучения магистров-лингвистов «Методика преподавания в формате международных экзаменов»

Анна Вадимовна ГАВРИЛОВА, Нина Васильевна ПОПОВА
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>, e-mail: gavanna@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>, e-mail: ninavaspo@mail.ru

Modernization of the elective course content of the Master's Degree programme for linguists "Teaching Methods in the Format of International Exams"

Anna V. GAVRILOVA, Nina V. POPOVA
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politechnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>, e-mail: gavanna@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>, e-mail: ninavaspo@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена существующая рабочая программа элективной дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов» для магистрантов-лингвистов педагогического профиля, которая включает общее ознакомление обучающихся с форматами десяти международных экзаменов. В процессе модернизации программы было решено акцентировать только форматы заданий экзаменов TOEFL, IELTS и CAE, которые дополняют содержание основного курса для магистрантов педагогического профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков» в лингводидактическом аспекте и целесообразны для введения в программу обучения иностранному языку студентов неязыкового, в частности, технического, вуза. Интегративные задания в формате TOEFL, реализующие принцип взаимосвязанного обучения чтению, аудированию и говорению/письму, разрабатываются по аналогии магистрантами-лингвистами для учебных пособий по английскому языку для студентов неязыкового вуза. Представлен подробный анализ методики работы с созданными магистрантами интегративными заданиями. Визуально-информационные материалы из раздела «письмо» академического варианта экзамена IELTS являются реализацией методического принципа профессиональной направленности обучения. Введение в обучение иностранному языку описаний графиков, диаграмм, таблиц и тому подобное имеет высокую степень релевантности для студентов неязыкового вуза, особенно технического профиля. Показано распределение лексико-грамматических аспектов и формируемых умений и навыков обучающихся по иностранному языку в соответствии с типами визуально-информационных материалов. Обосновано формирование универсальных учебных действий обучающихся (УУД) в процессе обучения описанию визуально-информационных материалов. Аудирование в формате международного экзамена CAE может использоваться как элемент подготовки студентов к конференционной деятельности. Модернизация программы элективного курса обеспечивает более качественную подготовку магистрантов-лингвистов к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: методика преподавания; элективный курс; международные экзамены; TOEFL; IELTS; CAE; магистры-лингвисты; интегративные задания; визуально-информационные материалы; неязыковой вуз

Благодарности: Авторы статьи выражают благодарность Андрею Меркулову, студенту СПбПУ, за то, что он поделился с нами своими наблюдениями при подготовке к международному экзамену CAE.

Для цитирования: Гаврилова А.В., Попова Н.В. Модернизация содержания элективного курса программы обучения магистров-лингвистов «Методика преподавания в формате международных экзаменов» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 53-70. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-53-70

Abstract. We discuss the existing programme of the elective discipline “Teaching Methods in the Format of International Exams” for Master’s Degree linguist student of pedagogical profile, which presents familiarization of students to the formats of ten international exams. In the process of modernizing the program, it was decided to focus only on the formats of tasks for the TOEFL, IELTS and CAE exams, which complement the content of the main course for Master’s Degree students of pedagogical profile “Theory and Methods of Foreign Languages Teaching” in the linguodidactic aspect. The selected tasks are appropriate for introducing to the students of non-linguistic, in particular, technical, universities in the foreign language training program. Integrated tasks in the TOEFL format that implement the principle of interconnected teaching of reading, listening, and speaking/writing are developed similarly by the Master’s Degree linguist students for English language textbooks for students of non-linguistic universities. A detailed analysis of the methods for working with integrated tasks created by the Master’s Degree students is presented. Visual and informational materials from the “writing” section of the academic version of the IELTS exam are the implementation of the methodic principle of professional orientation of teaching. The introduction of graph, bar chart, diagram or table descriptions in foreign language teaching has a high degree of relevance for students of non-linguistic university, especially those of a technical specialization. We show the distribution of lexical and grammatical aspects and developed skills of foreign language learners in accordance with the types of visual and informational materials. The development of universal learning activities (ULA) of students in the process of teaching the description of visual and informational materials is justified. Listening comprehension in the format of the CAE international exam can be used as an element of students preparation for conference activities. Modernization of the elective course programme provides better quality of training for Master’s Degree linguist students aimed at foreign language teaching in a non-linguistic university.

Keywords: teaching methods; elective course; international exams; TOEFL; IELTS; CAE; Master’s Degree linguist students; integrated tasks; visual information materials; non-linguistic university

Acknowledgements: We express our gratitude to Andrey Merkulov, a student of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, for sharing with us his observations in preparation for the CAE international exam.

For citation: Gavrilova A.V., Popova N.V. Modernizatsiya soderzhaniya elektivnogo kursa programmy obucheniya magistrov-lingvistov «Metodika prepodavaniya v formate mezhduнародnykh ekzamenov» [Modernization of the elective course content of the Master’s Degree programme for linguists “Teaching Methods in the Format of International Exams”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 53-70. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-53-70 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Приоритетная задача современного профессионального образования – подготовка компетентного, конкурентоспособного на рынке труда специалиста. Под руководством В.Д. Шадрикова была разработана модель специалиста с высшим профессиональным образованием [1], в которой четко определены требования к современному специалисту. Эта модель является базисной, в ней заложены требования к специалисту любой отрасли. Что же касается компетентностной основы профессиональной подготовки учителя иностранного языка, то, по

мнению Ю.В. Еремина, ее образуют три основных компонента – коммуникативная, лингвистическая и лингводидактическая компетенции [2]. Элективный курс «Методика преподавания в формате международных экзаменов» призван способствовать формированию лингводидактической компетенции будущих преподавателей иностранного языка. Курс по выбору, или элективный курс составляет компонент базисного учебного плана образовательного учреждения. Для элективных курсов не существует образовательных стандартов, поэтому преподаватели

разрабатывают программу курса в соответствии с рабочим учебным планом (РУП) и основными целями и задачами элективного курса.

Методы исследования. В ходе настоящего исследования были применены аналитический метод, методы педагогического наблюдения и педагогического проектирования. Был также проведен сопоставительный анализ подходов к созданию курсов по выбору, каковыми являются: фундаментальный, связывающий фундаментальные законы с частными закономерностями; прагматичный, ориентированный на практические занятия в конкретной профессиональной области; деятельностно-ценностный, знакомящий со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения содержания того или иного профиля обучения; компетентностный, ориентированный на формирование определенных компетенций, например, коммуникативной или предметной¹, и т. д. При разработке элективного курса «Методика преподавания в формате международных экзаменов» мы руководствовались, в основном, прагматичным и компетентностным подходами, так как они предполагают приобретение студентами определенных практических знаний, умений и профессиональных навыков и формируют лингводидактическую компетенцию, важную для дальнейшей педагогической деятельности.

Постановка проблемы: в результате проведенного мониторинга обучения по существующей программе элективного курса по дисциплине «Методика преподавания в формате международных экзаменов» было обнаружено, что магистрантам-лингвистам педагогического профиля заочной формы обучения трудно освоить форматы предлагавшихся десяти международных экзаменов. В связи с этим было принято решение модернизировать программу обучения путем сокращения количества изучаемых форматов международных экзаменов, но более тщательной проработки соответствующих заданий.

Цель исследования – обосновать необходимость модернизации элективного курса по дисциплине «Методика преподавания в формате международных экзаменов» в педа-

гогической магистратуре направления «Лингвистика» посредством смещения акцентов на изучение форматов заданий экзаменов TOEFL, IELTS и CAE как наиболее целесообразных, так как выпускники магистратуры смогут использовать форматы этих экзаменов для обучения студентов неязыкового, в частности, технического вуза.

Содержание курса «Методика преподавания в формате международных экзаменов». Подготовка преподавателей иностранного языка осуществляется по программе обучения в магистратуре ГИ СПбПУ направления 45.04.02. «Лингвистика», срок обучения составляет 2,5 года. «Теория и методика преподавания иностранных языков» – это основная дисциплина, формирующая профессиональную компетенцию преподавателя. Кроме обязательных для изучения дисциплин, в РУП предлагается ряд дисциплин по личному выбору студентов. Одной из таких дисциплин, неизменно пользующейся популярностью у студентов, является курс «Методика преподавания в формате международных экзаменов». Функция настоящего курса заключается в дополнении и развитии содержания базового профилирующего курса «Теория и методика преподавания иностранных языков».

Цели и задачи элективных курсов, по мнению Г.Ф. Трубиной, обусловлены их направленностью на оказание помощи обучающимся в их профессиональном самоопределении [3]. Цель данного курса – формирование знаний, умений и навыков студентов для последующей успешной профессиональной деятельности. Задачи курса заключаются в изучении форматов существующих международных экзаменов по английскому языку, освоении методики подготовки студентов к экзаменационному тестированию, теоретическом знакомстве с особенностями проведения занятий по подготовке учащихся к экзаменам такого рода, практическом освоении форматов экзаменов и роли экзаменатора при проведении устной части экзамена. Основная ценность курса состоит в том, что выпускники получают теоретические и практические знания в востребованном направлении преподавания иностранных языков, приобретают дополнительные профессиональные компетенции.

¹ Курсы по выбору и элективные курсы. URL: www.lms.eduportal44.ru/CDPO/DocLib12 (дата обращения: 18.06.2020).

Отбор форматов экзаменов, предусмотренных для изучения, проводился на основе рейтинга их популярности². На сегодняшний день наиболее авторитетными являются следующие виды экзаменов:

IELTS – International English Language Testing System;

TOEFL – Test of English as a Foreign Language;

CAE – Certificate in Advanced English;

FCE – First Certificate in English;

KET – Key English Test;

PET – Preliminary English Test;

CPE – Certificate of Proficiency in English;

YLE – Young Learners English Test;

BEC – Business English Certificate;

GMAT – Graduate Management Admission Test.

Все экзамены по английскому языку можно разделить на три основные группы:

1) кембриджские экзамены для взрослых (IELTS, CPE, CAE, FCE, PET, BEC, GMAT);

2) экзамены для детей (YLE, KET);

3) TOEFL.

Кембриджские экзамены по английскому языку проводятся уже более 100 лет, сдают экзамены более 5,5 млн человек в год, их результаты признают более чем 20000 университетов во всем мире [4]. Экзамены TOEFL проводятся с 1964 г. Сертификат необходим для поступления в вузы США и Канады и в некоторые вузы Европы и Азии. Для наглядности представим основные отличия Кембриджских экзаменов и экзамена формата TOEFL в табл. 1.

Объем материала, предназначенного к изучению в течение одного семестра, достаточно велик. Поскольку в РУП на аудиторное изучение элективного курса отводится всего 4 часа, то основная часть материала остается для самостоятельной работы магистрантов (172 часа). Итоговой формой контроля изучения элективного курса «Методика преподавания в формате международных

экзаменов» РУП является зачет. Зачет предусматривает проверку как знаний теоретических аспектов методики преподавания для подготовки слушателей курсов к сдаче международных экзаменов, так и практических умений выполнения тестовых заданий, показывающих знакомство с форматом того или иного экзамена.

Практика проведения курса «Методика преподавания в формате международных экзаменов». Знакомство с форматом британских экзаменов не представляет проблемы, так как на сайтах языковых курсов есть пробные версии экзаменационных тестов. Кроме того, материалы Кембриджских экзаменов представлены в печатном варианте и доступны в открытой продаже. Методические рекомендации по подготовке к первой группе экзаменов очень подробно представлены в учебном пособии “How to Teach for Exams” [5]. Авторы подробно описывают методику поаспектной подготовки к формату Кембриджских экзаменов. Отдельные главы посвящены подробному описанию методики обучения аспектам – чтению, аудированию, лексико-грамматической части, письму и говорению. Особо подчеркивается необходимость овладения преподавателем профессиональными компетенциями. Изучение этого методического материала отводится на самостоятельную работу. Кроме этого, на сайте университета, на базе платформы MOODLE выложены материалы для самостоятельной, внеаудиторной работы студентов.

Преподаватель, готовящий студентов к сдаче международных экзаменов, должен не только знать формат экзамена и методику обучения, но и уметь дать обратную связь, то есть оценить успехи и прогресс в подготовке и готовности к сдаче того или иного экзамена. Оценить поаспектные задания, такие как чтение, аудирование, лексико-грамматическую часть теста, достаточно легко, так как тесты сопровождаются ответами. Сложнее оценить письменные задания, и в книгах для учителя в хороших с методической точки зрения изданиях по подготовке к Кембриджским экзаменам есть критерии оценивания этой части экзамена [5]. Для отработки навыка оценивания письменных работ в курсе предусмотрено самостоятельное выполнение студентами заданий письменной части экзамена формата CAE. Студенты оценивают

² Как правильно выбрать международный экзамен по английскому языку. URL: <https://www.schoolrate.ru/article/stati/kak-pravilno-vybrat-mezhdunarodnyi-ekzamen-po-anglii1/> (дата обращения: 18.06.2020); Международные экзамены. URL: <https://mgimo.ru/about/structure/units/lang-courses/intexams/> (дата обращения: 18.06.2020); Топ 9 Международных экзаменов по английскому языку. URL: <https://www.englishdom.com/blog/top-9-mezhdunarodnyx-ekzamenov-po-anglijskomu/> (дата обращения: 18.06.2020).

Таблица 1

Основные отличия форматов Кембриджских экзаменов и TOEFL

Основные отличия	Кембриджские экзамены	TOEFL
Тематика текстов и аудиоматериалов	Носят популярный или бытовой характер	Имеет академическую направленность и затрагивает всевозможные области науки и искусства
Характер заданий	Строго поаспектный	Поаспектный и интегрированный
Формат	Бумажный	Интернет/бумажный
Задания на аудирование	Прослушиваются дважды – это искусственная ситуация, в жизни мы слышим информацию только один раз	Аудиоматериал прослушивается только один раз, что полностью отражает реальные жизненные ситуации
Задание на письмо	Написание от руки	Набор на клавиатуре (требуется навык)
Задание на говорение	Один экзаменатор ведет интервью у двух студентов и следит за временем, второй оценивает ответы	Вопрос озвучен компьютером, ответы студента записываются, на компьютере бегущей строкой отражается время для подготовки ответа и для самого ответа
Задания на чтение	Множественный выбор, сопоставление, подбор заголовков к абзацам, определение места предложения в тексте	Определение значения слова по контексту, определение основной мысли абзаца, отношение автора к теме, определение порядка упоминания информации в тексте, определение места предложения в тексте

работы друг друга в соответствии с разработанными критериями, потом работы и оценки обсуждаются, и определяется объективность оценок.

Самой сложной частью, на наш взгляд, является подготовка к устной части. Эту часть Кембриджских экзаменов принимают два экзаменатора – *ведущий* (interlocutor) и *оценивающий* экзаменатор (examiner). Ведущий непосредственно общается со студентами, сдающими экзамен, а оценивающий экзаменатор находится за их спинами, что может вызывать у экзаменуемых дискомфорт. Чтобы подготовить студентов к такой ситуации на экзамене, на занятиях мы предлагаем проводить ролевую игру, где два студента выступают в роли сдающих экзамен, и два, соответственно, берут на себя роли ведущего и оценивающего экзаменаторов. Участие в такой ролевой игре дает студентам образец поведения участников на устном экзамене. Этот опыт они смогут использовать в своей профессиональной деятельности, при подготовке студентов к Кембриджским экзаменам.

Особое внимание уделялось экзамену TOEFL. Формат этого экзамена принципиально отличается от всех Кембриджских экзаменов не только потому, что он преимущественно сдается в электронном формате, но и потому, что задания по всем аспектам – чтению, письму, аудированию и говорению – принципиально другие. Но самое главное

отличие этого экзамена – это наличие интегративных заданий. И.Л. Колесникова и О.А. Долгина определяют «интегрированные умения (Integrated skills) как взаимодействие четырех комплексных умений – чтения, аудирования, говорения и письма» [6, с. 91]. Интегративные задания – это задания, в которых сочетаются несколько аспектов, например, аудирование, чтение и письмо или чтение, аудирование и говорение. При этом два вида речевой деятельности являются рецептивными, например, чтение и аудирование, которые дают информацию для проверки продуктивных видов речевой деятельности, а именно, говорения и письма. Интегративные задания проверяют уровень владения языком сразу в нескольких аспектах и являются максимально приближенными к естественной коммуникативной и академической среде [7]. Основная проблема подготовки к экзамену TOEFL состоит в том, что электронный формат полного курса подготовки с несколькими тестами достаточно дорогой. Пройти мини-тестирование и познакомиться с форматом можно на сайте http://www.toefl.ru/m_test.shtml, но этот сайт предлагает только задания на чтение, письмо и аудирование.

Таким образом, содержание дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов» включало ознакомление с форматами указанных наиболее популярных десяти Кембриджских экзаменов и

экзамена TOEFL, а также обзорное изучение методики преподавания для подготовки к этим экзаменам. Дефицит аудиторных занятий компенсировала самостоятельная работа студентов с учебной, методической литературой и использованием компьютерных программ на базе платформы MOODLE. Аудиторные часы были посвящены знакомству с полным форматом экзамена TOEFL, определению методических приемов, которые может использовать преподаватель при проведении занятий по подготовке к сдаче этого вида экзамена, а также ролевым играм, имитирующим сдачу аспекта «говорение» Кембриджского экзамена CAE, и обсуждению объективности оценивания письменной части того же экзамена.

Вопросы модернизации дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов». Основное назначение данной элективной дисциплины заключается не только в ознакомлении магистрантов с форматами экзаменов и повышении педагогической эрудиции обучающихся. Важной целью данной дисциплины является также дополнение и обогащение содержания основного курса для магистрантов педагогического профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков», который имеет лингводидактическую направленность и ориентирован на подготовку магистрантов к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе. В связи с тем, что он адаптирован для заочной формы обучения магистрантов-лингвистов и проводится в условиях сокращенного количества аудиторных часов, лингводидактические аспекты преподавания данного курса целесообразно усилить за счет элективного курса «Методика преподавания в формате международных экзаменов».

Для обоснования нашего выбора заданий международных экзаменов и для усиления лингводидактического наполнения элективного курса «Методика преподавания в формате международных экзаменов» необходимо ориентироваться, прежде всего, на студентов неязыкового вуза, как потенциальных учеников магистрантов-лингвистов. Именно поэтому мы проанализировали материалы тех международных экзаменов, которые ориентированы на взрослых соискателей, заинтересованных в поступлении в иностранные вузы или в работе за границей. Этим целям

отвечают три международных экзамена повышенного уровня сложности – TOEFL, IELTS и CAE. Далее мы исследовали форматы этих экзаменов для отбора тех заданий, которые целесообразно использовать в обучении студентов неязыкового, в частности, технического, вуза. Следовательно, и магистрантам-лингвистам, как будущим преподавателям вуза, тоже необходимо уделить более пристальное внимание этим экзаменам.

Для этого из большого количества используемых в курсе материалов международных экзаменов было решено отобрать наиболее релевантные для преподавания иностранного языка в неязыковом вузе с учетом методических, общедидактических и лингвистических принципов обучения, в соответствии с которыми мы сформулировали критерии выбора заданий международных экзаменов. Выбирая методический принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, мы нацелены на обогащение учебного процесса интегративными заданиями, сочетающими чтение, аудирование и письмо/говорение. Реализация важного для неязыкового технического вуза методического принципа профессиональной направленности может быть осуществлена на примерах работы с содержанием визуально-информационных материалов типа таблиц, карт, графиков и диаграмм. Реализация общедидактического принципа наглядности может осуществляться за счет применения аутентичных материалов слуховой наглядности, подобранных с учетом лингвистического принципа аутентичности. Принципы модернизации дисциплины *иностраный язык* и критерии выбора заданий [8] конкретных международных экзаменов представлены ниже, в табл. 2.

Рассмотрим выбранные нами задания по указанным выше критериям.

Интегративные задания в формате TOEFL. Как видно из представленной в табл. 2 информации, сочетаемость педагогических условий взаимосвязанного обучения чтению, аудированию и говорению/письму оптимально актуализируется в интегративных заданиях в формате экзамена TOEFL. Например, видом комбинированного задания, которое встречается на экзамене TOEFL, является Integrated speaking. Более того, раздел “Speaking” содержит не одно, а 4 комбинированных задания, 2 из которых типа

“read – listen – speak” и 2 “listen – speak”. В таких заданиях сначала необходимо прочитать текст, затем прослушать информацию и высказать свое мнение об услышанном и прочитанном (основываясь на собственном опыте), или прослушать диалог и в ответе указать, с мнением которого человека экзаменуемый согласен. Ответ на короткие комбинированные задания должен звучать 60 секунд, время подготовки ответа – 20 секунд. В данной секции оценивается навык устной

речи академического стиля. Ниже представлен скриншот раздела “Integrated Speaking” международного экзамена TOEFL (рис. 1).

Как видно на рис. 1, экзаменуемому предлагается прочитать короткий текст по проблеме переработки различных материалов, затем прослушать устную часть, где женщина соглашается с информацией, предложенной в тексте. Необходимо указать аргументы, которые женщина приводит в поддержку своего мнения.

Таблица 2

**Принципы модернизации дисциплины *иностраный язык*
и критерии выбора заданий международных экзаменов**

№ п/п	Принципы	Критерии выбора заданий
1	Методический принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности	Сочетаемость педагогических условий взаимосвязанного обучения чтению, аудированию и говорению/письму (интегративные задания в формате TOEFL)
2	Методический принцип профессиональной направленности	Общетеchnическое содержание визуально-информационных материалов (материалы экзамена IELTS)
3	Общедидактический принцип наглядности; лингвистический принцип аутентичности	Слуховая наглядность аудиоматериала (задания Кембриджского экзамена CAE по аудированию)

Questions 3 and 4

In question 3 and 4 you will read a short passage and then you will hear a short talk on the same subject. Then you will answer a question that relates to both of them.

3. Read an article from a campus newspaper. Take notes on the main points of the reading passage.

Reading time: 45 seconds.

Why isn't recycling mandatory on campus?

How does an Ivy League educational institute, such as U of C get away with being so nonchalant about recycling? After a recent search across campus, volunteers from the U of C Environmental Watch group counted only 10 recycling bins. In comparison, the students counted 30 vending machines, the majority of which carry plastics, cans, and glass bottles. Only one paper recycling bin was found. This means that almost all of the paper that is discarded on campus, including U of C residences, is being disposed of in the regular garbage. When asked why no recycling bins for paper have been placed on campus, U of C president, James Wicker, explained that the company the university employs to pick up recycling does not currently recycle paper. When asked why another company is not used, Wicker cited university finances as an obstacle.

Now listen to two students discuss the article.



Why does the woman approve of the article? State her opinion and explain the reasons she gives for holding that opinion.

Preparation time: 30 seconds
Response time: 60 seconds

Рис. 1. Скриншот одного из заданий типа “Integrated speaking”

Интегративные задания по аналогии с теми, которые представлены в формате TOEFL, успешно создавались магистрантами-лингвистами для учебных пособий по иностранному языку технического вуза [9], при этом для облегчения восприятия иноязычной речи использовалось аудирование видеоматериала. Кроме снятия некоторых лингвистических и психологических сложностей, использование аудиовизуальной методики обучения позволяет также достичь эмоциональной вовлеченности обучающихся в процесс просмотра видео, что повышает общий интерес студентов к изучаемой теме. Одновременное использование слухового и зрительного каналов обучающихся при просмотре видео позволяет максимально усилить восприятие контента [10–12], то есть приводит к интенсификации обучения иностранному языку.

В созданных магистрантами заданиях чтение предшествует просмотру видео, хотя порядок представления материала для взаимосвязанного обучения может варьироваться в зависимости от целей, которые преследует преподаватель. Такой порядок выполнения заданий выбран по аналогии с заданиями “Integrated writing” и “Integrated speaking” на международном экзамене TOEFL, где студенты сначала читают текст, а затем слушают аудиоматериал. Текст в данном случае используется как ориентировочная основа и структурный компонент других видов речевой деятельности. Однако при написании эссе студенты должны сделать акцент на прослушанном материале, в первую очередь, дополняя его информацией из прочитанного отрывка, к которому можно обращаться во время выполнения письменного интегративного задания. Так, проверяя работу студента, педагог делает вывод, насколько учащийся владеет навыками аудирования для вычленения необходимой информации. Чем больше студент в своем эссе обращается к письменному тексту, тем меньше информации он вынес из аудирования – такой вывод может сделать проверяющий.

Более того, как уже было отмечено, студент не может вернуться к содержанию устного материала. Таким образом, сначала прочитав текст, а затем прослушав аудиоматериал, студент имеет возможность выписать основные моменты из аудиотекста. Затем студент возвращается к письменному источ-

нику, находя точки соприкосновения двух текстов. Кроме того нам представляется целесообразным дать возможность ознакомления студентов с порядком проведения разделов “Integrated writing” и “Integrated speaking” экзамена TOEFL.

Напомним, что при выполнении письменного интегративного задания TOEFL студенты прослушивают аудиотекст лишь один раз. Очень важно начать писать эссе, пока студент помнит идеи, высказанные лектором. Устная речь, отзвучавшая только один раз, может быстро забыться. Поэтому можно сделать вывод, что целесообразнее сохранить порядок выполнения заданий на развитие рецептивных видов РД в виде, предложенном создателями международного экзамена TOEFL. При проверке более ценным считается отражение в эссе более сложной части интегративного задания: информации из аудирования и ключевых слов и выражений, которые встретились в тексте аудиофрагмента.

Для составления заданий [9] необходимо использовать разнообразные платформы для поиска видео и текстов для чтения. YouTube является важным сервисом, где можно найти много коротких (3–5 минут) и одновременно емких, наглядных учебных видео на хорошем английском языке на технические темы, которые отражены в соответствующем учебном пособии, изучаемом по программе. Сервис YouTube обеспечивает наглядное представление учебного материала, визуализацию изучаемых аспектов. Необходимо заметить, что даже при двукратном прослушивании текста без визуальных опор уровень понимания у студентов ниже, чем при одноразовом восприятии видео [10].

Интегративные задания (ИЗ) могут быть не только обучающими, но могут быть предложены студентам в качестве контрольной работы после изучения определенной темы. Студенты уже ознакомлены с тематической лексикой, сделали необходимые упражнения по грамматике, и заключительный этап в виде ИЗ, где студенты интегрируют различные виды речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение, что будет способствовать закреплению полученных знаний, умений и навыков. Интегративные задания как для студентов технического профиля, так и для лингвистов подразумевают дидактически выверенную повторяемость материала:

студент сначала при чтении встречается с определенными фразами, терминами, затем в видеофрагменте слышит многие из тех же фраз и терминов. За счет наглядности материала в видео он соотносит услышанное с увиденным, и затем при выполнении устного/письменного задания обязан использовать услышанные/прочитанные им ключевые слова, термины, словосочетания. Таким образом, при взаимосвязанном обучении несколькими видами речевой деятельности один и тот же лексический элемент неоднократно повторяется и лучше запоминается.

Также обратим внимание на то, какой шаблон для написания эссе на сравнение двух текстов чаще использовали студенты в проведенном нами опытным обучении: «написание блоками» или «пункт за пунктом». Студентам двух групп второго курса технического профиля было сказано, что более правильным способом является интеграция содержания двух источников, а не раздельное их описание. Тем не менее, как показало педагогическое наблюдение, большинство студентов использовали шаблон «написание блоками», то есть сначала обратились к информации из письменного источника, затем к видеолекции (87 и 64 % студентов, соответственно). По мере выполнения ИЗ обучающихся необходимо поощрять больше интегрировать два источника, что, несомненно, хорошо сказывается на развитии критического мышления студентов, но представляет сложность для обучающихся уровня B1.

Регулярное выполнение заданий интегративного типа способствует формированию комплекса аналитико-синтетических навыков учебной деятельности, которые необходимы для дальнейшего участия выпускников вузов в научной и конференционной деятельности. Такие задания стимулируют развитие познавательных исследовательских универсальных учебных навыков (умение видеть проблемы, ставить вопросы, классифицировать, наблюдать, делать выводы и умозаключения, объяснять, доказывать, защищать свои идеи). Все это создает возможность успешного самостоятельного усвоения знаний.

Кроме того, при написании научных работ студентам необходимо следовать определенной структуре, тщательно подбирать слова, вводные конструкции, критически

оценивать и сравнивать точки зрения разных авторов по одному и тому же вопросу. Составленные магистрантами-лингвистами интегративные задания для студентов технических направлений обучения направлены на развитие навыков критического анализа различных точек зрения, умения делать заключение, выводы, формулировать проблему, выделять основную информацию, обобщить или противопоставить прочитанную или услышанную информацию, а также формулировать собственную точку зрения. Формируемые нами универсальные учебные действия (УУД) студентов будут обязательно востребованы в научном труде [13].

Пример созданного магистрантами-лингвистами интегративного задания для студентов гидротехнического профиля представлен в Приложении 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что интегративные задания по формату экзамена TOEFL являются наиболее востребованными в процессе обучения студентов неязыкового вуза. Они сочетают в себе как минимум три вида речевой деятельности, что стимулирует интерес обучающихся.

Визуально-информационные материалы из раздела «письмо» академического варианта экзамена IELTS. Методический принцип профессиональной направленности реализуется, главным образом, через общетехническое содержание визуально-информационных материалов, которые широко используются в материалах академического IELTS. Содержание этого экзамена достаточно хорошо изучено в российской университетской среде и используется в вузовских программах обучения иностранному языку, например, по программе *Touchstone* в национальном исследовательском технологическом университете «МИСиС» [14]. Отдельные аспекты этого экзамена подвергались скрупулезному анализу в методической литературе, например, чтение [15], письмо [16] и др.

В психологическом плане отмечено положительное влияние IELTS на мотивированность студентов к восприятию новой информации, в первую очередь, по видам работ, представленным в формате IELTS по всем аспектам. Факт сдачи международного экзамена, по мнению студентов, оказывает благотворное влияние на увеличение пер-

спектив каждого учащегося в обучении и в трудоустройстве в будущем. Выявлено также, что наибольшие психологические и лингвистические сложности представляют аспекты аудирования и письма, поэтому возникает необходимость акцентирования внимания именно на этих аспектах [17].

Нам представляется, что используемые в академическом варианте IELTS задания на описание визуально-информационных материалов имеют высокую степень релевантности для студентов неязыкового вуза, особенно технического профиля. Описания графиков, схем, диаграмм, таблиц востребованы во всех технических дисциплинах учебного плана, они необходимы в курсовых и дипломных работах, а также в научных публикациях и презентациях на научных форумах любого уровня. Таким образом, обучая студентов описанию визуально-информационных материалов на английском языке, мы формируем и развиваем необходимые для них универсальные навыки научного труда или универсальные учебные действия (УУД) [18; 19].

Формирование УУД в настоящее время признается важным направлением развития вузовской методики преподавания иностранных языков. Е.Н. Соловова считает, что «ФГОС однозначно требует, чтобы каждая учебная дисциплина прежде всего ориентировалась на формирование базовых системных, инструментальных, общенаучных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций» [20]. Из этого следует, что в преподавании дисциплины *иностраный язык* нам необходимо перенести акценты с сугубо лингвистических аспектов (например, совершенствование произношения, интонации, лексико-грамматических особенностей иностранного языка и т. п.) на формирование тех универсальных навыков, которые будут востребованы в других профильных дисциплинах и в научном труде. Именно на это и нацелено обучение студентов описанию визуально-информационных материалов на английском языке.

Практикум “Graph description activator”, разработанный преподавателями НИУ «Высшая школа экономики», является наиболее интересным вариантом обучения описанию визуально-информационных материалов [16]. Авторы статьи справедливо счита-

ют, что обучение письму на визуально-информационных примерах способствует развитию языковых способностей обучающихся, представляя собой, наряду с чтением, аналитическую языковую деятельность. В письменной речи механизмы владения иностранным языком успешно закрепляются, интериоризация речевых образцов ускоряется [16]. Ввиду того, что в письменной речи наглядно выявляются все ошибки обучающихся, письмо может использоваться не только в качестве средства обучения иностранному языку, но и эффективного средства контроля.

Мы согласны с авторами указанной статьи в том, что выполняемые студентами задания на описание различных визуально-информационных материалов позволяют преподавателю иностранного языка провести тематическое распределение лексико-грамматического материала и формировать навыки овладения письменноречевой деятельностью. Возможное распределение лексико-грамматических аспектов и формируемых умений и навыков по типам визуально-информационных материалов представлено в табл. 3.

Из приведенной табл. 3 становится очевидным, что введение в программу по иностранному языку описаний визуально-информационных материалов дает возможность проводить полноценные занятия по иностранному языку, акцентируя входящие в программу лексико-грамматические аспекты, которые являются опорой для формирования необходимых обучающимся умений и навыков. Необходимые для обучения визуально-информационные материалы могут скачиваться с интернет-ресурсов по подготовке к экзамену IELTS. Пример диаграммы, иллюстрирующей процесс, представлен на рис. 2.

В целом обращение преподавателей к форматам описаний визуально-информационных материалов экзамена IELTS обогащает содержание дисциплины *иностраный язык*, вносит в занятия разнообразие, повышает интерес к иностранному языку. Умения и навыки описания визуально-информационных материалов IELTS являются универсальными учебными действиями, которые будут обязательно востребованы в научном контексте будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Таблица 3

Распределение лексико-грамматических аспектов и формируемых умений и навыков по типам визуально-информационных материалов

№ п/п	Тип визуально-информационных материалов	Лексико-грамматические аспекты	Формируемые умения и навыки
1	Типы визуальных материалов	Особенности официального стиля	Соблюдение порядка слов в предложении, структуры абзаца; умение применять связующие элементы текста
2	Линейные графики	Настоящее время Present Simple; числительные	Написание введения, соблюдение структуры описания; умения перефразирования
3	Столбчатые графики	Степени сравнения прилагательных	Навыки сопоставления параметров графика
4	Круговые диаграммы	Прошедшее время Past Simple и Past Perfect; выражение количества	Навыки сопоставления параметров диаграммы
5	Диаграммы, иллюстрирующие процессы	Страдательный залог; техническая лексика	Соблюдение логичности изложения этапов процесса
6	Карты местности/схематические планы разного назначения	Страдательный залог; инфинитивные конструкции	Написание заключения; умения отличать главное от второстепенного
7	Таблицы показателей	Страдательный залог; деловая лексика; герундий	Сопоставление параметров показателей; умения проверять текст

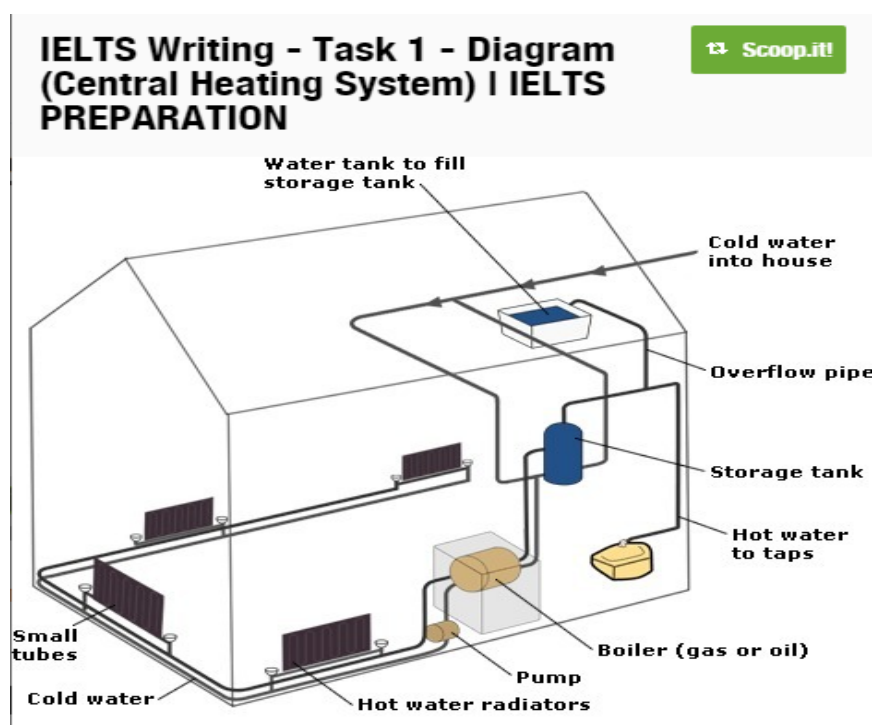


Рис. 2. Диаграмма системы центрального отопления в доме

Аудирование в формате международного экзамена CAE как элемент подготовки студентов к конференционной деятельности. В связи с тем, что аудирование представляет собой, наряду с письмом, самый сложный вид речевой деятельности, мы счи-

таем возможным обратиться к материалам международного экзамена CAE, как источнику дополнительных аудиоматериалов. Обращение к формату CAE обусловлено тем, что это единственный из трех рассматриваемых нами международных экзаменов, в ко-

тором аудирование проводится дважды, что облегчает учебную задачу.

Двукратное предъявление аутентичного аудиоматериала в САЕ позволяет нам отнести его к категории учебного аудирования, которое, в отличие от коммуникативного аудирования, служит способом введения языкового материала, создания прочных слуховых образов языковых единиц, составляет предпосылку для овладения устной речью [21], становления и развития коммуникативных умений аудирования. Учебное аудирование допускает многократное прослушивание одного и того же материала. Повторное прослушивание обеспечивает более полное и точное понимание аудиотекста, а также лучшее запоминание его содержания и языковой формы [22].

Рассмотрим два аутентичных задания [23] по учебному аудированию САЕ, важных для развития навыков слушания и говорения, и которые рекомендуется выполнять с учетом следующих указаний, отмеченных в материалах для подготовки к САЕ: при первом прослушивании необходимо сосредоточиться на первом вопросе, а при втором прослушивании – на втором вопросе. Если соискатель пытается ответить сразу на оба вопроса, то его ответы, как правило, менее корректны. При подготовке к прослушиванию беседы носителей языка нужно внимательно просмотреть сами вопросы, а на просмотр вариантов ответов можно не тратить время. Соискатели отмечают, что варианты ответов могут сбить с толку и будет казаться, что подходят все варианты. Необходимо сконцентрироваться сугубо на смысле поставленных вопросов.

Задание 1. You overhear two friends, Gordon and Annabelle, discussing a film called A Secret Place, which they have both seen recently.

1 What do Gordon and Annabelle agree about?

- ☐ A The film lacks a coherent storyline
- ☐ B The director was over-ambitious in his aims
- ☐ C The book which the film was based on is far subtler

2 What does Annabelle think about the film's ending?

- ☐ A It is greatly enhanced by the musical soundtrack

☐ B It strikes a good balance between humour and tragedy

☐ C It is a clever way of solving a character's problem

<https://engexam.info/cae-listening-practice-tests/cae-listening-practice-test-5/>

Задание 2.

Ниже представлено одно из самых сложных заданий САЕ по аудированию. В первой части задания экзаменуемому необходимо указать, о чем именно рассказывает один из 8 говорящих носителей языка с различными акцентами, причем три из восьми являются лишними, что сильно отвлекает внимание экзаменуемых. Во второй части задания необходимо указать те эмоции, которые испытывают говорящие, причем три из восьми опять же являются лишними. Рекомендация по прослушиванию³ аналогична предыдущей: при первом прослушивании необходимо сконцентрировать внимание на пунктах 21–25, при втором – на пунктах 26–30. Все эти пункты тесно связаны, но если стараться одновременно отвечать на вопросы по обоим частям задания, то внимание рассеивается. Даже если какой-то пункт не был услышан в первой части 21–25, все равно не стоит переключаться на 26–30, поскольку, как показывает наше опытное обучение, вероятность потерять баллы очень высока.

Приведенные нами примеры заданий по аудированию в формате САЕ полезны для применения в группах высокого уровня иноязычной компетенции, особенно при подготовке магистрантов и аспирантов к участию в международных конференциях и научных форумах. При использовании подобных заданий в режиме самостоятельной работы обучающихся возможно многократное прослушивание подкастов до достижения максимально полного понимания темы. Нам представляется, что подобные задания, иллюстрирующие языковую наглядность, будут стимулировать общий интерес студентов к иностранному языку и мотивировать их на продолжение самостоятельного обучения.

³ Teaching Tips from Cambridge examiners. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167863-cambridge-english-advanced-cae-from-2015-teaching-tips.pdf> (accessed: 09.06.2020).

TASK ONE		TASK TWO	
For questions 21-25, choose from the list A-H what each speaker is talking about.		For questions 26-30, choose from the list A-H the main feeling each speaker is expressing.	
A receiving an unwelcome visitor B being blamed for something C making a terrible mistake D receiving an unexpected offer E doing something uncharacteristic F resolving a misunderstanding G avoiding an argument H changing an opinion of someone	21 Speaker 1 	A amusement B anger C guilt D confusion E resignation F shock G suspicion H sadness	26 Speaker 1
	22 Speaker 2 		27 Speaker 2
	23 Speaker 3 		28 Speaker 3
	24 Speaker 4 		29 Speaker 4
	25 Speaker 5 		30 Speaker 5

Рис. 3. Формат задания по аудированию в формате международного экзамена CAE.
<https://engexam.info/cae-listening-practice-tests/cae-listening-practice-test-5/>

В результате проведенного нами исследования можно сделать **следующие выводы.**

1. Рабочая программа элективной дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов» для магистрантов-лингвистов педагогического профиля включала общее ознакомление обучающихся с форматами международных экзаменов (IELTS, CPE, CAE, FCE, PET, BEC, GMAT, TOEFL и др.) и рассматривала общие аспекты методики преподавания в формате этих экзаменов.

2. В процессе модернизации программы дисциплины было принято решение сконцентрировать внимание обучающихся магистрантов-лингвистов, как будущих преподавателей технического вуза, на тех международных экзаменах, которые являются наиболее полезными для выстраивания индивидуальных траекторий обучения студентов неязыкового, в частности, технического, вуза. Выбранные нами форматы заданий экзаменов TOEFL, IELTS и CAE представляют со-

бой важную для магистрантов-лингвистов педагогического профиля лингводидактическую поддержку изучаемой дисциплины. Усиление лингводидактического компонента в содержании дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов» дополняет содержание основного курса для магистрантов педагогического профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков».

3. Интегративные задания в формате TOEFL были отобраны для дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов» в связи с тем, что в них наблюдается сочетаемость педагогических условий взаимосвязанного обучения чтению, аудированию и говорению/письму, что нам представляется важным для студентов неязыкового вуза. Интегративные задания, аналогичные представленным в материалах экзамена TOEFL, разрабатывались магистрантами-педагогами для учебных пособий по английскому языку для студентов неязыко-

вого вуза с использованием видеофрагментов. Нами представлен подробный анализ методики работы с созданными магистрантами интегративными заданиями.

4. Визуально-информационные материалы из раздела “письмо” академического варианта экзамена IELTS являются реализацией методического принципа профессиональной направленности обучения. Введение в обучение иностранному языку описаний графиков, диаграмм, таблиц и тому подобное имеет высокую степень релевантности для студентов неязыкового вуза, особенно технического профиля. Показано распределение лексико-грамматических аспектов и формируемых умений и навыков обучающихся по иностранному языку в соответствии с типами визуально-информационных материалов. Обосновано формирование универсальных учебных действий обучающихся (УУД) в процессе обучения описанию визуально-информационных материалов.

5. Двукратное аудирование в формате международного экзамена CAE может ис-

пользоваться как элемент подготовки студентов к конференционной деятельности. Эти аутентичные материалы для аудирования могут быть дополнением при обучении студентов с хорошим уровнем иноязычной компетенции.

В заключение можно отметить, что модернизированная нами программа дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов» становится более актуальной для магистрантов-лингвистов педагогического профиля, ориентированных на преподавание в неязыковом вузе. Изучая форматы определенных заданий международных экзаменов TOEFL, IELTS и CAE, студенты не только приобретают эрудицию в сфере международных экзаменов, но и становятся более грамотными преподавателями иностранного языка неязыкового вуза. Именно на это и нацелена предлагаемая нами модернизация программы дисциплины «Методика преподавания в формате международных экзаменов».

Список литературы

1. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
2. Еремин Ю.В. О компетентностной основе профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Герценовские чтения. Иностранные языки: сб. тр. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 385-386.
3. Трубина Г.Ф. Роль элективных курсов иностранного языка в формировании социально ориентированной личности учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 130-132.
4. Hawkey R., Milanovic M. Cambridge English Exams: The First Hundred Years. Cambridge: University Press, 2013. 105 p.
5. Burgess S., Head K. How to Teach for Exams. Longman, 2005. 157 p.
6. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001. 223 с.
7. Гаврилова А.В. Использование интегрированных заданий экзамена формата TOEFL в закреплении межаспектных связей при обучении английскому языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2010. Т. 13. С. 232-237.
8. Кузьмина А.В. Критерии отбора аутентичного рекламного видеоматериала как средства обучения студентов иностранному языку // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2020. № 3. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2834.htm> (дата обращения: 18.06.2020).
9. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 32-42. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42
10. Pisarenko V. Teaching a Foreign Language Using Videos // Social Sciences. 2017. Vol. 6. № 4. P. 1-21. DOI 10.3390/socsci6040125
11. Pisarenko V., Arsaliev S. Audiovisual technologies for foreign languages teaching // Application of Information and Communication Technologies: Proceedings of the IEEE 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT). Baku, 2016. DOI 10.1109/ICAICT.2016.7991793
12. Попова Н.В., Гаврилова А.В., Кузьмина А.В., Попова Е.Л. Психологические особенности аудирования англоязычных видеоматериалов студентами технического вуза в режиме опережающей самостоя-

- тельной работы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 41-55. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-41-55
13. Куликова Е.В., Попова Н.В. Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 31-43. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-31-43
 14. Бондарева Л.В. Опыт «МИСиС» по интеграции контекстов обучения иностранному языку // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конф. / под общ. ред. Д.И. Кузнецова, Н.И. Алмазовой, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халяпиной. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 281-283.
 15. Исупова М.М. Подготовка к сдаче экзамена IELTS (по модулю Reading) // Армия и общество. 2013. № 4 (36). С. 81-87.
 16. Иванов А.В., Иванова Р.А., Ляшенко М.С. Практикум “Graph description activator” как один из видов подготовки студентов к сдаче международного экзамена IELTS (из опыта работы преподавателей вуза) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 178-186.
 17. Самородова Т.О. Обратное влияние экзамена IELTS // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 2 (12). С. 113-125.
 18. Сысоев П.В. Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 151-163. DOI 10.17223/19996195/32/14
 19. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Формирование универсальных навыков переработки иноязычной научной информации посредством обучения студентов реферативному переводу и комментированию // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 2-12.
 20. Соловова Е.Н. Перспективные направления развития вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 67-71.
 21. Савинова Н.А., Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 294. С. 116-119.
 22. Бутусова А.С. Обучение аудированию (слушанию) иноязычных текстов: методика и опыт // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 3. С. 185-192. DOI 10.23683/1995-0640-2017-3-185-192
 23. Савицкая Н.С., Даниленко Р.М. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2 (9). С. 152-153.

References

1. Shadrikov V.D. Novaya model' spetsialista: innovatsionnaya podgotovka i kompetentnostnyy podkhod [New specialist model: innovative training and competence-based approach]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2004, no. 8, pp. 26-31. (In Russian).
2. Eremin Y.V. O kompetentnostnoy osnove professional'noy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka [On the competence-based basis of professional training of a foreign language teacher]. *Sbornik trudov konferentsii «Gertsenovskiy chteniya. Inostrannyye yazyki»* [Proceedings of the Conference “Herzen Readings. Foreign Languages”]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University Publ., 2018, pp. 385-386. (In Russian).
3. Trubina G.F. Rol' elektivnykh kursov inostrannogo yazyka v formirovani sotsial'no oriyentirovannoy lichnosti uchashchikhsya [The role of elective courses of a foreign language in the formation of socially oriented individual students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2015, no. 1 (50), pp. 130-132. (In Russian).
4. Hawkey R., Milanovic M. *Cambridge English Exams: The First Hundred Years*. Cambridge, University Press, 2013, 105 p.
5. Burgess S., Head K. *How to Teach for Exams*. Longman, 2005, 157 p.
6. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *Anglo-russkiy terminologicheskiy spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov* [English-Russian Terminological Reference Book on Methods of Foreign Languages Teaching]. St. Petersburg, 2001, 223 p. (In Russian).
7. Gavrilova A.V. Ispol'zovaniye integrirovannykh zadaniy ekzamena formata TOEFL v zakreplenii mezhaspektnykh svyazey pri obuchenii angliyskomu yazyku [The use of integrated TOEFL exam assignments in consolidating interdimensional connections in teaching English]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Issues of Teaching Methods at a University], 2010, vol. 13, pp. 232-237. (In Russian).

8. Kuzmina A.V. Kriterii otbora autentichnogo reklamnogo videomateriala kak sredstva obucheniya studentov inostrannomu yazyku [Criteria for the selection of authentic advertising video material as a means of teaching students a foreign language]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn – The Emissia. Offline Letters*, 2020, no. 3. (In Russian). Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2834.htm> (accessed 18.06.2020).
9. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinovyeva O.V. Opyt vnutrivuzovskogo sotrudnichestva v protsesse sozdaniya professional'no-orientirovannykh uchebnikov po inostrannomu yazyku [Experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally-oriented foreign language textbooks]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 7, pp. 32-42. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42. (In Russian).
10. Pisarenko V. Teaching a Foreign Language Using Videos. *Social Sciences*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 1-21. DOI 10.3390/socsci6040125
11. Pisarenko V., Arsaliev S. Audiovisual technologies for foreign languages teaching. *Proceedings of the IEEE 10th International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT) "Application of Information and Communication Technologies"*. Baku, 2016. DOI 10.1109/ICAICT.2016.7991793
12. Popova N.V., Gavrilova A.V., Kuzmina A.V., Popova E.L. Psikhologicheskiye osobennosti audirovaniya angloyazychnykh videomaterialov studentami tekhnicheskogo vuza v rezhime operezhayushchey samostoyatel'noy raboty [Psychological features of listening comprehension of English-language video materials by technical university students in flipped classroom mode]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 41-55. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-41-55. (In Russian).
13. Kulikova E.V., Popova N.V. Kontseptsiya formirovaniya universal'nykh navykov nauchnogo truda u studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [The concept of the versatile research skills development among students of a technical university in the process of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 31-43. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-31-43. (In Russian).
14. Bondareva L.V. Opyt «MISiS» po integratsii kontekstov obucheniya inostrannomu yazyku [Experience of «MISiS» in the integration of contexts of foreign language teaching]. *Materialy Mezhdunarodnoy shkoly-konferentsii «Innovatsionnyye idei i podkhody k integriruvannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya»* [Proceedings of the International School-Conference "Innovative Ideas and Approaches to Integrated Foreign Languages Teaching and Professional Disciplines in the System of Higher Education". St. Petersburg, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Publ., 2017, pp. 281-283. (In Russian).
15. Isupova M.M. Podgotovka k sdache ekzamina IELTS (po modulyu Reading) [Preparation for the IELTS exam (module Reading)]. *Armiya i obshchestvo* [Army and Society], 2013, no. 4 (36), pp. 81-87. (In Russian).
16. Ivanov A.V., Ivanova R.A., Lyashenko M.S. Praktikum "Graph description activator" kak odin iz vidov podgotovki studentov k sdache mezhdunarodnogo ekzamina IELTS (iz opyta raboty prepodavateley vuza) [Training workshop "Graph description activator" as one of the teaching approaches for students' IELTS exam mastering (as exemplified by university lecturers' teaching experience)]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2016, no. 2 (22), pp. 178-186. (In Russian).
17. Samorodova T.O. Obratnoye vliyaniye ekzamina IELTS [Washback effects of IELTS]. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2015, no. 2 (12), pp. 113-125. (In Russian).
18. Sysoyev P.V. Formirovaniye u obuchayushchikhsya universal'nykh uchebnykh deystviy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Development of learning and cognitive competence via teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 4 (32), pp. 151-163. DOI 10.17223/1996195/32/14. (In Russian).
19. Popova N.V., Pyatnitskiy A.N. Formirovaniye universal'nykh navykov pererabotki inoyazychnoy nauchnoy informatsii posredstvom obucheniya studentov referativnomu perevodu i kommentirovaniyu [Development of universal skills for processing foreign language scientific information by teaching students abstract translation and commenting]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2016, no. 4, pp. 2-12. (In Russian).
20. Solovova E.N. Perspektivnyye napravleniya razvitiya vuzovskoy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov [New tendencies in teaching foreign languages at tertiary level]. *Vestnik MGIMO-Universiteta – MGIMO Review of International Relations*, 2013, no. 6 (33), pp. 67-71. (In Russian).
21. Savinova N.A., Mikhaleva L.V. Autentichnyye materialy kak sostavnaya chast' formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii [Authentic material as a part of communicative competence]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2007, no. 294, pp. 116-119. (In Russian).

22. Butusova A.S. Obuchenіye audirovaniyu (slushaniyu) inoyazychnykh tekstov: metodika i opyt [Training for auditing (listening) of foreign texts: methodology and experience]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta, Filologicheskiye nauki – Proceedings of Southern Federal University. Philology*, 2017, no. 3, pp. 185-192. (In Russian).
23. Savitskaya N.S., Danilenko R.M. Ispol'zovaniye autentichnykh videomaterialov pri formirovaniі navykov govoreniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Authentic video materials use while forming speaking skills at foreign language lessons]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2011, no. 2 (9), pp. 152-153. (In Russian).

Информация об авторах

Гаврилова Анна Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: gavanna@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: ninavaspo@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Гаврилова Анна Вадимовна
E-mail: gavanna@mail.ru

Поступила в редакцию 24.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 21.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Anna V. Gavrilova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Higher School of Linguistics and Translation of Institute of Humanities. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: gavanna@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1868-3359>

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Higher School of Linguistics and Translation of Institute of Humanities. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: ninavaspo@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3058-7386>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Anna V. Gavrilova
E-mail: gavanna@mail.ru

Received 24 July 2020
Reviewed 21 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

Приложение 1

**COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING:
INTEGRATED TASK
The Boulder Dam Design***

Integrated task to Unit 9. Part 1. Read the text *The Boulder Dam Design*, watch the video complementing the text twice using subtitles, if necessary, and compare the content of both. Then answer the questions below and write the answers to these questions in the essay of 250–300 words.



https://www.youtube.com/watch?v=UVBb_c0P7sk

Answer the following questions.

1. Where is the Hoover (Boulder) Dam located?
2. Why is the Hoover Dam considered to be the largest dam in the world?
3. What were the main challenges of the Hoover Dam construction?
4. What is the secret hidden inside the Hoover Dam?
5. How many stairs does the angled staircase have?
6. Is it possible to avoid leaks? Why? Why not?

*Попова Н.В., Беляева О.И. Гидротехническое строительство. Hydraulic engineering: пособие по английскому языку для аспирантов / АО ВНИИГ им. Б.Е. Веденеева. СПб., 2020. 110 с.

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-71-79
УДК 378.1+372.881.111.1

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов-стоматологов на билингвальной основе с использованием теледискуссии

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

Professionally oriented foreign language teaching of dentist students on a bilingual basis using television discussion

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. Преобладающий в высших школах компетентностный подход требует применения лингводидактических методик, позволяющих интегрировать изучение иностранного языка в процесс формирования профессиональных знаний и умений. Рассмотрен билингвальный аспект профессионально ориентированного обучения иностранному языку будущих врачей, что является точкой опоры языкового образования для неязыковых направлений подготовки. Целью работы выступает объединение этих двух факторов в одну методическую стратегию, учитывающую особенности обучения студентов направления 31.05.03 «Стоматология». Обосновано прохождение дублирующей, аддитивной и паритетной стадий искусственного билингвизма будущих специалистов с синхронным формированием знаний на русском и английском языках и фокусированием на необходимых для обучающихся на данном направлении составляющих языковых компетенций. Предложено использование теледискуссии в ее двух формах: асинхронной письменной в виде блога и синхронной устной в виде тандема. Каждая из них проанализирована, разбита на организационные этапы и подведена под условия обучения студентов-стоматологов. Описаны этапы обучения будущих врачей с использованием теледискуссии.

Ключевые слова: компетентностный подход; искусственный билингвизм; теледискуссия; тандем; блог

Для цитирования: Глущенко О.А. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов-стоматологов на билингвальной основе с использованием теледискуссии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 71-79. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-71-79

Abstract. Competency-based approach prevailing in higher schools requires the use of linguodidactic techniques that allow integrating the study of a foreign language into the process of professional knowledge and skills development. We consider the bilingual aspect of professionally oriented foreign language teaching of future physicians, which is the foothold of language education for non-linguistic training programmes. The aim of the study is to combine these two factors into one methodic strategy that takes into account the peculiarities of teaching students 31.05.03 "Dentistry" programme. We substantiate the passage of duplicate, additive and parity stages of artificial bilingualism of future specialists with the simultaneous development of knowledge in Russian and English and focusing on the components of language competencies necessary for students in this programme. We propose the use of television discussion in its two forms: asynchronous written in the form of a blog and synchronous oral in the form of tandem. Each of them is ana-

lyzed, broken down into organizational stages and adjusted to the conditions of teaching dentist students. The stages of training future physician using television discussion are described.

Keywords: competency-based approach; artificial bilingualism; television discussion; tandem; blog

For citation: Glushchenko O.A. Professional'no oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov-stomatologov na bilingval'noy osnove s ispol'zovaniyem telediskussii [Professionally oriented foreign language teaching of dentist students on a bilingual basis using television discussion]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 71-79. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-71-79 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

В современных условиях в связи с модернизацией высшего профессионального образования предпринимаются новые подходы к обучению иностранному языку (ИЯ) в условиях неязыкового вуза. Перспективным направлением в профессиональной подготовке будущих специалистов представляется интеграция предметов, то есть взаимосвязанное обучение специальности и ИЯ. Становится возможным использование традиционных подходов в обучении: English for specific Purposes – ESP (английский язык для специальных целей), English as a Medium of Instruction – EMI (английский язык как язык обучения). Content and Language Integrated Learning – CLIL (совместное обучение языку и специальному предмету) – современное направление в обучении ИЯ студентов неязыковых направлений подготовки. Очевидно, что последнее позволило бы повысить мотивацию студентов медицинских вузов к изучению ИЯ, что является на современном этапе достаточно актуальным. Однако, как показывает опыт преподавания ИЯ, студенты приходят в вуз очень слабо подготовленными в языковом плане. Профессиональная подготовка будущих врачей на билингвальной основе представляется нам более эффективным средством обучения ИЯ и специальности, поскольку направлена не только на знание профессиональной терминологии, но и развитие профессионально ориентированной коммуникации.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Развиваемая у студентов-стоматологов профессиональная компетентность является интегральным свойством индивидуума, состоящим из совокупности теоретических

знаний и практических умений, которые позволяют выполнять работу надлежащим актуальному стоматологическому дискурсу образом. Сама компетентность представляет собой систему взаимосвязанных элементов, объединенных одной общей целью – эффективное выполнение обязанностей. Одной из составляющих, что пронизывает профессиональную компетенцию через множество ее компонентов, является ИЯ. Целью работы выступает объединение этих двух факторов в одну методическую стратегию, учитывающую особенности обучения студентов направления 31.05.03 «Стоматология».

Согласно ФГОС направления 31.05.03¹, выпускник должен соответствовать следующему требованию: «ОПК-2 – готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и ИЯ для решения задач профессиональной деятельности», то есть уметь использовать ИЯ для участия в процессе коммуникации в профессионально-медицинском контексте. Для выполнения этой задачи будущему врачу необходимо:

- уметь переводить английскую речь на русский язык (РЯ) и наоборот. Знать англоязычную терминологию и ее эквиваленты в РЯ;
- быть способным к участию в различных видах речевой деятельности с учетом специфики профессии (чтение академической литературы, написание научных статей, участие в конференциях и т. д.);
- быть готовым к общению с представителями иных культур в рамках различных функциональных стилей (академического, публицистического, разговорного).

¹ ФГОС ВО по направлению подготовки 31.05.03 «Стоматология» (утв. 01.03.2016) // Портал государственных стандартов образования. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 05.04.2020).

Происходящая смена образовательной парадигмы подталкивает к обучению ИЯ в рамках концепции компетентностного подхода, который является доминантой в современном специализированном образовании [1–3]. Конечным результатом компетентностного образования в высшей школе является совокупность профессиональных, корпоративных и личностных умений. ИЯ напрямую связан с ними, но не является самоцелью для языкового образования будущих врачей, поэтому его необходимо полностью интегрировать в процесс обучения. Однако дисбаланс языковых умений РЯ и ИЯ, столь свойственный неязыковым вузам, вносит свои коррективы, вынуждая строить дидактические стратегии в соответствии с условиями ограниченных аудиторных часов, отведенных под изучение ИЯ. По этой причине необходим билингвальный фундамент, позволяющий преодолеть трудности обучения ИЯ путем использования РЯ в качестве опоры. Обучение специалистов на билингвальной основе позволит синхронно формировать знания на двух языках, тем самым соответствуя современным тенденциям к глобализации образования и рынка труда. Доступ к иноязычным исследованиям и научным работам даст возможность использовать знания и опыт зарубежных коллег в профессиональной деятельности.

Степень использования РЯ при обучении на билингвальной основе обратно пропорциональна компетенции ИЯ студентов. В практике обучения ИЯ на билингвальной основе мы выделяем три основных этапа.

Дублирующий. Языковые умения не позволяют студентам пользоваться ИЯ для получения и передачи информации, поэтому РЯ выступает в качестве основного языка. Для данного этапа характерно полное отсутствие мультилингвального языкового сознания.

Аддитивный. Языковые умения достаточны для понимания общего смысла текста и производства когерентной речи, однако частая встреча лакун вынуждает пользоваться РЯ как страховочным механизмом. Продукция и рецепция иноязычной речи зачастую являются следствием перевода.

Паритетный. Мультилингвальное сознание окончательно сформировано, обучающийся способен свободно пользоваться ИЯ как дескриптивным и коммуникативным ин-

струментом. Переход между двумя языками осуществляется исходя из требований речевой ситуации, а не из способностей студентов [4].

Результатом обучения ИЯ будущих врачей на билингвальной основе, как показывает опытное обучение, нам представляется пограничный уровень билингвизма, находящийся между вторым и третьим этапом. Английский язык в медицине особенно прескриптивен, поэтому от обучающихся требуется доскональное знание рекуррентных в медицинской литературе слов и конструкций. По этой причине составляющими языковой компетенции, на которых следует акцентировать внимание, выступают грамматическая и лексическая, а большинство выполняемой работы с языком является переводом. Однако создание паритета языков необходимо для свободного участия выпускников в полемике, что представляется затруднительным при обучении будущих врачей ИЯ на билингвальной основе. Для решения этой проблемы мы предлагаем в процессе обучения использовать различные виды теледискуссии, которые способны комплексно развивать навыки, в том числе и те, которые в обучении неязыковых специальностей зачастую не получают должного внимания.

ТЕЛЕДИСКУССИЯ

Дискуссия представляет собой метод интерактивного языкового обучения, в ходе которого студенты напрямую вовлекаются в коммуникативный процесс и получают возможность проактивного получения предметно-тематических знаний. Дискуссией выступает любой коммуникативный акт, направленный на решение практических проблем и на достижение консенсуса. Интегративный потенциал данной методики положительно выделяется при подготовке выпускников неязыковых направлений подготовки к участию в профессиональном иноязычном курсе. Базирующиеся на материале профессиональной направленности дискуссионные задания позволяют приблизиться к условиям аутентичной речи. Однако порой реалии не позволяют эффективно применять это средство обучения аудиторно, по этой причине мы рассматриваем теледискуссию – дискуссию, проводимую посредством интернет-технологий.

Методику теледискуссии можно использовать для развития большинства языковых компетенций в зависимости от требований, но акцент неизменно будет падать на дискуссионную компетенцию. Сама по себе она является метакомпетенцией, включающей: коммуникативный, лингвистический, интеллектуальный, рефлексивный, социальный и мотивационный компоненты [5] (мы бы добавили еще информационный). Эти составляющие применимы не только лишь в сфере ИЯ, они используются при любом виде профессиональной деятельности. Многообъемность и пластичность данного дидактического инструмента позволяет развивать речевые умения как нацеленно, придавая больше внимания письменным навыкам или же устным, так и косвенно, отодвигая языковую составляющую на задний план и фокусируясь на предмете дискуссии.

Дискуссии можно разделить на две основные категории: синхронная и асинхронная. В первой речевой акт происходит в реальном времени, промежуток между репликами ограничен. Во второй время ответа заметно больше и участникам предоставляется возможность тщательно продумать форму и содержание ответов. Оба вида могут быть как письменными, так и устными, ведь основной критерий данного разделения – это промежуток и длительность речевого акта. Сообщения могут набираться в реальном времени и быстро отправляться с помощью мессенджеров, подводя дискуссию под категорию синхронных; студенты также могут записывать видеоответы или подкасты, тем самым участвуя в асинхронной устной дискуссии. Однако в данной работе мы будем придерживаться дихотомии: письменная асинхронная и устная синхронная дискуссии. С ее помощью возможно выстроить лингводидактическую стратегию, затрагивающую все этапы обучения на билингвальной основе и большинство языковых компетенций, при этом параллельно совершенствуя профессиональную компетенцию обучающихся.

АСИНХРОННАЯ ПИСЬМЕННАЯ ДИСКУССИЯ

Приоритет этого этапа – формирование фундамента дальнейшего обучения на билингвальной основе в виде вокабуляра про-

фессиональной направленности. Принимая во внимание низкие языковые навыки, способ ведения дискуссии на этапе является глубоко асинхронным. Делается это также для снижения давления на каждого отдельного участника: асинхронная дискуссия в Интернете положительней воспринимается студентами, чем реальная. Находясь в комфорте и имея в распоряжении достаточное количество времени, обучающийся сможет перевести предложенный текст с РЯ на ИЯ и самостоятельно проверить свою грамотность.

Применение асинхронной дискуссии делится на четыре стадии: подготовительная, практическая, продуктивная и оценочная.

Так как основной вид деятельности в данном случае – это перевод, то на первой стадии преподавателю ИЯ необходимо акцентировать внимание на схожести и различии терминологических систем. Особенности лексикологии медицинского дискурса можно свести к:

- латинизмам и грецизмам. Совпадают по значению с русскими аналогами, различаются лишь письменными системами. Они склоняются по правилам языка, из которого они пришли: *dens caninus* – *dentes canini*, *gingiva* – *gingivis* и т. д.;

- акронимам. В отличие от других терминов могут быть омонимичны. СР расшифровывается как “calcium phosphate” или же как “cleft palate”. Необходимо заострять внимание студентов на контексте;

- калькам. Являются строго фиксированными коллокациями, поэтому их составляющие элементы необходимо заучивать.

Согласовав учебную программу с преподавателями медицинских дисциплин, преподаватель ИЯ предоставляет студентам знания об англоязычных аналогах терминов, которые встретятся во время изучения специализированных предметов.

Второй этап представляет собой профессиональную практику, проходящую на РЯ, которая может принимать различные формы. В современном медицинском образовании большое внимание уделяется обучению мануальным навыкам, что становится более доступным благодаря внедрению в учебный процесс симуляционных средств. Их мы и возьмем для примера. Предпочтительность их использования заключается в: «обучении практическим навыкам студентов и ординаторов с исключением теоретической и прак-

тической возможности нанесения вреда пациенту... в среде, максимально приближенной к реальной клинической практике» [6]. Практическая часть, проводимая на РЯ преподавателями медицинских дисциплин, позволяет получить индивидуальный для каждого студента эмпирический опыт.

Во время продуктивного этапа обучающиеся делятся полученным опытом посредством ИЯ в формате письменной дискуссии, которая модерируется преподавателем ИЯ. Изученные на первой стадии элементы синтагматически объединяются в когерентный текст, одновременно закрепляя уже полученные знания студентов и формируя новые умения письменной речи. Выполнение данной задачи происходит на основе блог-технологий, применение которых положительно зарекомендовало себя в лингводидактике [7–9]. В блоге учебной группы каждый студент составит отчет о проделанной работе, его характеристики и структура зависят от сообщаемых заранее преподавателям ИЯ критериев оценки: он может быть выполнен как академическая работа или как публицистическая статья. Преподаватель ИЯ может поделиться примерами работ, которые представлены в Интернете. Используя необходимые языковые средства, студенты проводят письменную дискуссию и обсуждают индивидуальный опыт каждого участника для выявления профессиональных ошибок, допущенных во время практики, и для нахождения оптимальных стратегий ведения стоматологических операций, тем самым одновременно развивая языковую компетенцию и приобретая профессиональные теоретические знания. Контроль за участием обучающихся в дискуссии осуществляется в процессе обязательного написания неформальных рецензий к отчетам в комментариях.

В качестве развиваемых таким образом языковых умений можно выделить:

- написание рецензии;
- написание текстов, принадлежащих к разным стилям;
- аргументацию своей точки зрения посредством письма;
- вычленение необходимой информации из текста.

Затрагиваемыми данным методическим инструментом профессиональными компетенциями являются [1]:

- способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);
- готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных, библиографических ресурсов, медикобиологической терминологии, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-1);
- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на РЯ и ИЯ для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2);
- способность и готовность анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения профессиональных ошибок (ОПК-5);
- готовность к ведению медицинской документации (ОПК-6);
- готовность к ведению и лечению пациентов со стоматологическими заболеваниями в амбулаторных условиях и условиях дневного стационара (ПК-9);
- способность к участию в проведении научных исследований (ПК-18).

Обучение будущих врачей на билингвальной основе заключается в почти синхронном формировании теоретических знаний на РЯ и ИЯ. Концепты лексем, которые появляются непосредственно во время теоретического обучения и закрепляются в языковом сознании студентов мануальной практикой, представляются сразу посредством РЯ и ИЯ, тем самым формируя крепкие ассоциативные связи между ними. Несмотря на то, что подобные задания направлены на развитие субординативного билингвизма, создание связей лексем двух языков непосредственно с их денотатом, наблюдаемым во время симуляционной практики, формирует паритетные связи профессиональной лексики в языковом сознании студента. Развитие грамматических и синтаксических навыков происходит субординативно: не обладая полным паритетом языков, студент будет вынужден искать подходящие формы, исходя из аналогии с РЯ. По этой причине преподаватель ИЯ должен акцентировать внимание на этих составляющих языковой компетенции во время последнего этапа.

Оценочный этап является ретроспективным анализом языковой стороны проделан-

ной работы студентами совместно с преподавателем. По истечении установленного времени происходит проверка написанных текстов по критериям: логичность высказываний и аргументация, соответствие выбранному функциональному стилю, правильность синтаксиса, количество и уместность использования изученной на первом этапе лексики.

Асинхронная письменная дискуссия позволяет интегрировать профессиональное и языковое обучение воедино, при этом предоставляя множество возможностей модификации методики под нужды студентов и преподавателей. Рассмотренный пример использования в виде профессионального блога учебной группы полностью соответствует целям компетентностного подхода и учитывает субординативный искусственный билингвизм обучающихся направления 31.05.03 «Стоматология».

СИНХРОННАЯ УСТНАЯ ДИСКУССИЯ

В требованиях к подготовке обучающихся неязыковых специальностей существует небольшое противоречие: они должны быть готовы к коммуникации как письменной, так и устной, при этом имея относительно низкую лингвистическую компетенцию. В то время как асинхронное общение может быть полноценным при субординативном билингвизме, устное возможно лишь при паритете РЯ и ИЯ. В условиях ограниченности методических и временных ресурсов преподавателю ИЯ приходится строить стратегию обучения, которая «перепрыгивает» множество уровней и игнорирует некоторые языковые компетенции; такое предоставляется возможным в рамках деятельностного подхода. Метод С. Крашена можно свести к дестигматизации использования ИЯ путем вовлечения обучающегося в реальную языковую среду, при этом языковой материал должен быть понятен, а изучение языка линейно [10].

Ключевой тандемный принцип, согласно которому «языки не должны смешиваться» [11], идеально вписывается в условия обучения на билингвальной основе. Поочередная смена РЯ и ИЯ приводит к паритетному закреплению профессиональных знаний: объединенные под эгидой общего проекта студенты обсуждают одни и те же проблемы на разных языках. Сам по себе проект является многогранной методикой, способной охватить большинство составляющих языковой компетенции [12; 13], чей лингводидактический эффект еще сильнее усиливается в условиях тандема. Формат институционального тандема позволит четко установить цели и направления работы, тем самым затронув профессиональную компетенцию.

Телетандем разбивается на три основных этапа: подготовительный, продуктивный, презентационный.

На первом этапе проводится синхронизация знаний участников: для успешного осуществления дискуссии необходимо, чтобы каждый студент знал обсуждаемый материал на РЯ. Для этого необходимо сопоставить читаемые лекции по нужным для проекта предметам и дополнить недостающие знания. Содержащаяся в них информация не должна быть абсолютно идентичной, так как это воспрепятствует международному обмену научно-практического опыта, однако определенная схожесть критична. Также на этой стадии решаются организационные вопросы: будет ли тандем парным или коллективным, какова степень свободы участников, критерии оценивания конечного продукта, роль преподавателей ИЯ в выполнении проекта и т. д.

Второй этап является основным. Участники совместно работают над проектом во время заранее оговоренных сессий, чередуя используемые языки. Так как предмет дискуссии остается одним на протяжении всего тандема, студенты описывают затрагиваемые

Таблица 1
Основные этапы обучения будущих врачей с помощью профессионального блога

Этап	Получаемые знания и развиваемые навыки
1. Подготовительный	Вокабуляр профессиональной направленности
2. Практический	Мануальные навыки ведения стоматологической практики
3. Продуктивный	Чтение и письмо текстов академического и публицистического стилей
4. Оценочный	Знания грамматики и синтаксиса, выводимые путем ретроспективного анализа

Таблица 2

Этапы обучения будущих врачей на билингвальной основе с использованием теледискуссии

Этапы обучения ИЯ	Синхронная устная теледискуссия	Асинхронная письменная теледискуссия	Методический эффект
Дублирующий	Подготовительный этап	Подготовительный и практический этапы	Формирование вокабуляра профессиональной направленности на ИЯ. Получение профессиональных знаний на РЯ
Аддитивный	Продуктивный этап	Продуктивный и оценочный этапы	Развитие навыков устной и письменной речи. Обмен профессиональными знаниями и опытом
Паритетный	Презентационный этап	—	Развитие коммуникативной компетенции в рамках профессионального дискурса

в ней явления на РЯ и ИЯ, что приводит к ассоциативному закреплению форм концептов терминов. Грамматика внедряется в языковое сознание обучающегося косвенно, натурально. В условиях естественного использования языка студент органично переходит от аддитивного этапа к паритетному. Используемые и воспринимаемые синтаксические конструкции закрепляются неосознанно. Прямой контакт с представителями иностранных учебных заведений повышает лингвокультурную компетенцию обучаемых, которой в стандартной учебной программе не уделяется достаточное количество времени [14; 15]. С учетом статуса международного языка у английского и множество говорящих на нем из внешнего и расширяющегося кругов, существует необходимость преодолевать не только языковой барьер, но и барьер диалектический, что становится возможным в рамках этой методики.

Телетандем развивает следующие профессиональные компетенции (помимо уже указанных ОК-1, ОПК-1, ОПК-2, ПК-18):

- готовность к работе в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-8);

- готовность к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины (ПК-17).

Завершающий презентационный этап направлен на демонстрацию и обсуждение проделанной работы. Каждый проект презен-

туется два раза: на РЯ и ИЯ перед преподавателями профессиональных предметов, владеющих соответствующими языками. Это позволит повысить паритет языков. Вмешательство преподавателей ИЯ не рекомендуется, так как данный методический инструмент применяется в рамках теорий С. Крашена, поэтому представление проекта должно быть максимально приближено к реальным условиям. Таким образом, студент получит опыт ведения дискуссии в профессиональном дискурсе на ИЯ, что позволит снять психологический барьер использования ИЯ, тем самым формируя профессионально ориентированную коммуникацию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование методик устной синхронной и письменной асинхронной дискуссий в рамках компетентностного подхода сглаживает противоречия требований ФГОС. Профессиональная подготовка будущих врачей на билингвальной основе позволяет максимизировать этот эффект за счет одновременного формирования теоретических и практических знаний на РЯ и ИЯ, которые проводятся на протяжении трех этапов, что способствует формированию поликультурной языковой личности.

Затрагиваемыми при их использовании компетенциями являются следующие: ОК-1, ОК-8, ПК-9, ПК-17, ПК-18, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-5, ОПК-6 (см. [1]).

Список литературы

1. Азизов Ш.Ю., Азизов А.А. Компетентностный подход в образовании // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2018. № 3 (56). С. 164-168.
2. Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентностный подход в системе высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 133-136.
3. Брыксина И.Е. Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный/бикультурный аспект) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 1 (153). С. 17-26. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26
4. Брыксина И.Е. Технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров психолого-педагогического образования // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 3. С. 151-157.
5. Скибицкий Э.Г., Перфилова А.В. Формирование дискуссионной компетенции у студентов технического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38-44.
6. Краснова Т.И. Анализ восприятия онлайн дискуссий в смешанном курсе обучения иностранному языку // Образовательные технологии и общество. 2016. № 19 (1). С. 399-409.
7. Галонский В.Г., Майгуров А.А., Тарасова Н.В., Алямовский В.В., Сурдо Э.С., Черниченко А.А. Симуляционное обучение как эффективный педагогический инструмент качественной подготовки будущих врачей-стоматологов // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 101-110.
8. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
9. Гольцова Т.А., Проценко Е.В. Использование блогов и социальных сетей в процессе обучения иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 62-68.
10. Азизова С.М. Анализ эффективности использования блога при обучении иностранному языку в вузе // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 91-95.
11. Ермакова Ю.Д., Куликова Н.В. Актуальные возможности моделирования процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 4 (36). С. 60-69.
12. Поленова А.Ю. Потенциал тандем-метода при обучении иностранному языку в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 6 (4). С. 24.
13. Брыксина И.Е., Поляков О.Г., Хаусманн-Ушкова Н.В., Мурунов С.С. Обучение фонетике и приобщение к исследовательской деятельности студентов в условиях мультилингвизма // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования. Петрозаводск, 2019. С. 67-78.
14. Брыксина И.Е., Поляков О.Г. Межкультурное обучение на занятиях по французскому языку как второму иностранному после английского // Язык и культура. 2020. № 49. С. 186-199. DOI 10.17223/19996195/49/12
15. Брыксина И.Е., Мурунов С.С. Поликультурная языковая личность с точки зрения структурализма // Личностное и профессиональное развитие будущих специалистов: материалы 15 Междунар. науч.-практ. Internet-конф. / отв. ред. Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. С. 9-14.

References

1. Azizov S.Y., Azizov A.A. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii [Competence approach in education]. *Uchenyye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Seriya gumanitarno-obshchestvennykh nauk* [Scientific Notes of Khujand State University named after Academician B. Gafurov], 2018, no. 3 (56), pp. 164-168. (In Russian).
2. Odarich I.N., Gavrilova M.I. Kompetentnostnyy podkhod v sisteme vysshego obrazovaniya [Competence approach in the system of higher education]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 2017, vol. 6, no. 1 (18), pp. 133-136. (In Russian).
3. Brykina I.E. Lingvometodicheskiye osnovy professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (bilingval'nyy / bikul'turnyy aspekt) [Linguistic and methodic basements of professionally-oriented foreign language teaching in non-linguistic institute of higher education (bilingual / bicultural aspect)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 1 (153), pp. 17-26. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26 (In Russian).

4. Bryxina I.E. Tekhnologiya professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Technology of professionally oriented foreign language teaching of bachelors of psychological and pedagogical education]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2012, no. 3, pp. 151-157. (In Russian).
5. Skibitskiy E.G., Perfilova A.V. Formirovaniye diskussionnoy kompetentsii u studentov tekhnicheskogo vuz-a [Discussion competence forming of technical university students]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2016, no. 3, pp. 38-44. (In Russian).
6. Krasnova T.I. Analiz vospriyatiya onlayn diskussiy v smeshannom kurse obucheniya inostrannomu yazyku [Analysis of the perception of online discussions in a blended foreign language course]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo – Educational Technology and Society*, 2016, no. 19 (1), pp. 399-409. (In Russian).
7. Galonskiy V.G., Maygurov A.A., Tarasova N.V., Alyamovskiy V.V., Surdo E.S., Chernichenko A.A. Simulyatsionnoye obucheniye kak effektivnyy pedagogicheskiy instrument kachestvennoy podgotovki budushchikh vrachey-stomatologov [Simulation training as an effective pedagogical instrument for qualitative preparation of future dentists]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2018, no. 2, pp. 101-110. (In Russian).
8. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
9. Goltsova T.A., Protsenko E.V. Ispol'zovaniye blogov i sotsial'nykh setey v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Use of blogs and social networks in teaching a foreign language]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 3, pp. 62-68. (In Russian).
10. Azizova S.M. Analiz effektivnosti ispol'zovaniya bloga pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuz-e [Analysis of effectiveness of using the blog in teaching foreign language at university]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2018, no. 4 (57), pp. 91-95. (In Russian).
11. Ermakova Y.D., Kulikova N.V. Aktual'nyye vozmozhnosti modelirovaniya protsessa prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuz-e [Actual modeling process in teaching foreign languages at non-language higher educational institution]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2017, no. 4 (36), pp. 60-69. (In Russian).
12. Polenova A.Y. Potentsial tandem-metoda pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuz-e [The tandem method potential in teaching a foreign language at university]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 2018, no. 6 (4), p. 24. (In Russian).
13. 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 conditions]. *Sostoyaniye, problemy i perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya* [Status, Problems and Prospects for the Development of Modern Education]. Petrozavodsk, 2019, pp. 67-78. (In Russian).
14. Bryxina I.E., Polyakov O.G. Mezhkul'turnoye obucheniye na zanyatiyakh po frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu posle angliyskogo [Intercultural learning in the French-as-a-second-foreign-language classroom after English]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2020, no. 49, pp. 186-199. DOI 10.17223/19996195/49/12 (In Russian).
15. Bryxina I.E., Murunov S.S. Polikul'turnaya yazykovaya lichnost' s tochki zreniya strukturalizma [Multicultural linguistic personality from the point of view of structuralism]. *Materialy 15 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii «Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchikh spetsialistov»* [Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Internet-Conference “Personal and Professional Development of Future Specialists”]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 2020, pp. 9-14. (In Russian).

Информация об авторе

Глушенко 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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-2456>

Received 7 July 2020

Reviewed 4 August 2020

Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-80-86
УДК 378.16:811.161.1(=131.1)

Типология и причины возникновения ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в звучащей речи италоговорящих студентов

Анна Алексеевна КАЧАНОВА¹, Валерио ФАБРИЦИ²

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-3695>, e-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru

²Гамбургский университет
20148, Федеративная Республика Германии, г. Гамбург, Миттельвег, 177
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5218-484X>, e-mail: fabrizi.valerio@hotmail.it

Typology and causes of errors induced by cross-language interference in the sounding speech of Italian-speaking students

Anna A. KACHANOVA¹, Valerio FABRIZI²

¹Moscow City University
4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-3695>, e-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru

²University of Hamburg
177 Mittelweg, Hamburg 20148, Federal Republic of Germany
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5218-484X>, e-mail: fabrizi.valerio@hotmail.it

Аннотация. Проведен анализ ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в звучащей речи италоговорящих студентов. Материал был собран методом сплошной выборки. Результаты предпринятого анализа показали, что нелегкая в изучении система русского языка, влияние родного языка и английского как обязательного в изучении итальянскими студентами являются основными причинами ошибок в звучащей речи. Актуальность предпринятого исследования объясняется тем фактором, что составление типологии речевых ошибок и включение каждой из них в соответствующую парадигму – залог успешной преподавательской работы, ведущей к отличным результатам освоения италоговорящими студентами нормативной русской речи. Предметом исследования стали ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией в звучащей речи италоговорящих студентов. Целью настоящего исследования явился анализ лингвистической и психологической природы речевых ошибок наших реципиентов.

Ключевые слова: английский язык; звучащая речь; итальянский язык; межъязыковая интерференция; речевая ошибка; русский язык

Для цитирования: Качанова А.А., Фабрици В. Типология и причины возникновения ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, в звучащей речи италоговорящих студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 80-86. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-80-86

Abstract. The analysis of errors induced by cross-language interference in the sounding speech of Italian-speaking students is carried out. The material was collected by continuous sampling. The results of the analysis showed that the system of the Russian language, which is not easy to learn, and the influence of the native language and English as compulsory in the study of Italian students, are the main reasons for errors in sounding speech. The relevance of the undertaken research is explained by the fact that the compilation of a typology of speech errors and the inclusion of each of them in the corresponding paradigm is the key to successful teaching work leading to excellent re-

sults in mastering the normative Russian language by Italian-speaking students. The subject of the research is the errors induced by cross-language interference in the sounding speech of Italian-speaking students. The purpose of this research is to analyze the linguistic and psychological nature of the speech errors of our recipients.

Keywords: English language; sounding speech; Italian language; cross-language interference; speech error; Russian language

For citation: Kachanova A.A., Fabrizi V. Tipologiya i prichiny vozniknoveniya oshibok, vyzvannykh mezh'yazykovoy interferentsiyey, v zvuchashchey rechi italogovoryashchikh studentov [Typology and causes of errors induced by cross-language interference in the sounding speech of Italian-speaking students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 80-86. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-80-86 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последнее десятилетие возрос интерес итальянских студентов к изучению русского языка [1]. Как отмечает исследователь А.А. Хрустенко, носители итальянского языка «все чаще выбирают русский язык в некоторых лицах в качестве спецкурса, финансируемого за счет фондов Европейского союза, а также в частных школах. Все возрастающий интерес к русскому языку можно объяснить экономическими и политическими факторами, а также специфическими для Сицилии: рост потока русскоговорящих туристов, причем в сегменте «*luxury-туризма*», покупка недвижимости на Сицилии гражданами России, а также своеобразная мода среди молодежи, которая на этот раз коснулась русского языка» [2, с. 24]. В Ла Сапиенце, первом университете в Риме, в последние годы на курсы русского языка ежегодно записывается около восьмидесяти студентов [3, с. 165]. В России групповое и индивидуальное обучение русскому языку как иностранному проходит, как правило, на базе университетов. Рассмотрим опыт преподавания русского языка как иностранного италогворящим студентам уровня знаний В1 в Московском городском педагогическом университете. За время обучения методом сплошной выборки нами были записаны и проанализированы случаи ошибок в звучащей речи итальянских студентов.

Анализ ошибок, их изучение и классификация проводятся не только в повседневной практике преподавателя русского языка как иностранного, но и осмыслены учеными-лингвистами. Так, например, исследователь А.Л. Рogaдева в своих статьях анализирует ошибки при обучении грамматике русского языка италоязычных учащихся [4]. Исследователь О.А. Беженарь в своих размышлениях обращает внимание на то, что ошибки, вы-

званные интерференцией, приводят к самым разнообразным языковым ошибкам учащихся разных уровней знания русского языка как иностранного, и систематизирует эти ошибки:

- неразличение на слух и в произношении твердых и мягких согласных;
- неразличение глухих и звонких согласных;
- использование итальянской интонации в речи на русском языке;
- орфографические ошибки;
- кальки и полукальки многих устойчивых словосочетаний;
- искаженный порядок слов в предложении;
- буквальный перевод там, где структуры языков не совпадают [5].

Исследователь И.И. Митрофанова предлагает свой взгляд на существующую проблематику и представляет следующую классификацию:

- ошибки в произношении гласных и согласных звуков;
- акцентуационные ошибки: невладение типами интонационных конструкций и незнание закономерностей их употребления;
- орфографические ошибки;
- ошибки, связанные с порядком слов в предложении;
- ошибки в употреблении предлогов «для» и «чтобы» для выражения цели;
- неразличение значений глаголов лексико-семантической группы изучать/учить/учиться/заниматься;
- ошибки, которые являются синтаксическими кальками с итальянского;
- ошибки, связанные с употреблением рода существительных;
- ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией [6].

Анализ классификаций, представленных нами, убеждает нас в повторяющемся наличии ошибок в речи итаоговорящих студентов разного уровня знания русского языка как иностранного и позволяет структурировать эти ошибки в устойчивую парадигму. В настоящем исследовании нами будут рассмотрены ошибки разных уровней русского языка, вызванные межъязыковой интерференцией. Многие ошибки, о которых пишут О.А. Беженарь и И.И. Митрофанова, нами исключены, так как уровень владения русским языком как иностранным (B1) итаоговорящих учащихся в Московском городском педагогическом университете позволил избежать многих ошибок (произношение твердых и мягких согласных, орфографические ошибки, ошибки, связанные с порядком слов в предложении, неразличение значений глаголов лексико-семантических групп). Фонетические/акцентуационные ошибки и ошибки в интонационных конструкциях нами не были зафиксированы, так как этот вопрос не входил в задачи нашего исследования.

Как пишет исследователь В.В. Алимов, межъязыковая интерференция – это «нарушение норм одной языковой системы под влиянием другой, вызванное их взаимоналожением в сознании билингва при языковом контакте, а результат этого взаимоналожения может привести к ошибке» [7, с. 53]. В данном исследовании будем понимать межъязыковую интерференцию как взаимодействие, взаимовлияние двух языков в условиях билингвизма. Обратим внимание, что все студенты, прошедшие обучение русскому языку как иностранному в Московском городском педагогическом университете, являлись носителями итальянского языка как родного. В то же время стоит заметить, что процесс изучения английского языка как первого иностранного языка для этих студентов напрямую повлиял на освоение русского языка, что привело к ошибкам в звучащей речи, которые были связаны с межъязыковой интерференцией.

Итак, рассмотрим предложение «Это классика, что ленивые студенты хромают по произношению русского, так как улучшение требует немаленькое усилие от человека». В данном примере присутствует вводная конструкция «это классика», которая является прямым переводом из итальянского языка «E un classico». Не являясь грамматическим

нарушением в русском языке, эта конструкция, однако, употребляется носителями русского языка в разговорной речи. В основной части сложного предложения «студенты хромают по произношению русского» наличествует конструкция (глагол + предлог) «хромать по...», которая в русском языке входит в состав фразеологизма «хромать по математике» в значении «быть в неудовлетворительном состоянии; иметь недостатки»¹. В данном случае мы сталкиваемся со стилистической ошибкой, а именно, с гиперкоррекцией. Особого внимания требует к себе следующая часть сложного предложения: «требует немаленькое усилие от человека». В английском и итальянском языках глагол «требовать» (to require/richiedere) является переходным и составляет конструкцию «глагол + существительное», из-за того, что падежной системы в этих языках не существует, существительное не изменяет свою форму (Requires a significant effort/Richiede uno sforzo significativo). Правильным вариантом в русском языке было бы «требует немаленького усилия», то есть «глагол + существительное в род. падеже». В данном примере наблюдается грамматическая ошибка, вызванная межъязыковой интерференцией – нарушение падежной конструкции.

В следующем примере наблюдается нарушение семантики лексической единицы, вызванное межъязыковой интерференцией: «У шиншиллы есть такой домик, который работает как нора» в значении «У шиншиллы есть такой домик, который выполняет функцию норы». Глагол «работать (как нора)» (to function as/to work as), который употребил в звучащей речи итаоговорящий студент, в итальянском (fungere da/avere la funzione di tana) и английском (to function as a burrow) языках имеет дополнительное значение «действовать/выполнять функцию». В таком случае мы имеем семантическую цепочку предложений из трех языков с одинаковым значением: “Chinchillas live in small huts [lit. have a small hut], which function as a burrow” / I cincillà vivono in piccole casette [lit. hanno una piccola casetta] che fungono da tana / У шиншиллы есть такой домик, который работает как нора.

¹ Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд. М.: Рус. яз., 1983. С. 773.

Интересным оказался пример, где наблюдается дословный перевод устойчивого словосочетания из итальянского (*ho problemi*) и английского языка (*I have trouble*): «Больше всего у меня проблемы в синтаксисе» в значении «Часто всего у меня возникают проблемы в синтаксисе» / *No grossi problemi / No problemi principalmente con la sintassi* / *I have a lot of trouble with syntax*. Подобная ситуация видна и в предложении «Мой мозг покидает итальянский менталитет» в значении «Я начинаю мыслить не так, как на родном мне итальянском языке (по-русски)». В итальянском (*abbandonare una mentalità*) и английском (*to abandon a mentality*) языках существует словосочетание, которое не используется в русском языке. Таким образом, предложения в итальянском и английском языках звучат следующим образом: *Il mio cervello sta abbandonando la mentalità italiana* / *My brain is abandoning its Italian mindset*. В русском же языке подобные конструкции относятся к ошибкам, вызванным межъязыковой интерференцией.

Рассмотрим следующий пример: «Он носит свои годы хорошо» в значении «Он выглядит и чувствует себя хорошо в свои годы». В итальянском языке существует эквивалент устойчивого высказывания с таким значением в звучащей речи италоговорящих студентов: *“Lui porta bene i suoi anni”*, что в буквальном переводе означает «Он хорошо носит свои годы». В английском языке отмечается конструкция *“To look younger for one’s age”*, и имеет буквальный перевод «Выглядеть молодым в сравнении с его возрастом». Грамматически отличная от итальянского эквивалента конструкция в английском языке имеет похожий смысловой оттенок. Судя по грамматической структуре этого предложения, предположим, что италоговорящий студент использовал свой родной язык для построения русского предложения.

На грамматическом уровне нами фиксируются ошибки, связанные с межъязыковой интерференцией, а именно, в употреблении слова в мужском роде вместо женского рода. Например: «Спас свой ферм» в значении «Спас свою ферму». В данном примере нельзя говорить об интерференции из родного языка (итальянского) по причине того, что в итальянском языке существительное *“fattoria”* является существительным женского рода.

Лексема «ферма» в русском языке женского рода сочетается с притяжательным местоимением «своя» (ферма) («свою» в вин. падеже, ед. ч.). Однако проникновение английского языка наблюдается в данном случае по принадлежности к родовой категории. Так, например, в английском языке лексема *“sheep”* не определяет род животного, и лексема не имеет родовой принадлежности, также как и лексема *“farm”*.

В речи италоговорящих студентов исследователем И.И. Митрофановой отмечаются ошибки в употреблении предлогов «для» и «чтобы» для выражения цели [6, с. 60]. В итальянском языке для выражения цели в простом предложении используется предлог *“per”* + существительное или инфинитив глагола. Например, *“Borsa per i libri”*. *“Per imparare il russo bisogna lavorare tanto”* в значении «Сумка для книг». «Чтобы выучить русский язык, надо много работать». В русском языке итальянскому *“per”* соответствуют две структуры: «для + существительное» и «чтобы + инфинитив». Вследствие этого появляются ошибки: «Для изучить русский язык, надо много работать. Я работаю вечером в баре для заработать деньги для учиться в университете» [6, с. 62]. Ошибки в употреблении предлогов русского языка в речи италоговорящих студентов – частотное явление. Нами были зафиксированы следующие примеры: «Приехать в ферму под другим именем» в значении «Приехать на ферму». «Продал душу для пончика» в значении «Продал душу за один пончик/взамен одного пончика». В этих примерах пространственный «в» и целевой «для» предлоги выбраны ошибочно. В первом случае выбор предлога «на» определяется значением «когда указывает на место или пространство, в пределы которого направляется действие (на почту, на деревню к бабушке)»². Во втором случае предлог «ради» (с родительным падежом) используется в значении «в интересах кого-чего-н., с целью чего-н. (разг.)»³, то есть смысловой оттенок этой фразы сужается до «ради/взамен получения пончика».

Частотной оказалась ошибка, связанная с категорией переходности/непереходности глагола, вызванная межъязыковой интерфе-

² Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд. М.: Рус. яз., 1983. С. 325.

³ Там же. С. 568.

ренцией. Например: «Запустить оркестр» в значении «Дать знак оркестру начать играть». В данном примере в русском языке глагол «запустить» выбран ошибочно. В итальянском и английском языках глагол является переходным (маэстро сам решает, когда начать оркестру играть). В итальянском и английском языках есть две особенные конструкции: “far partire la banda” (в значении запустить оркестр (уличный оркестр); “to strike up the band” в значении «оркестр начнет играть». В русском языке глагол «запустить» является непереходным и, таким образом, в этом примере наблюдается грамматическая интерференция из итальянского и английского языков. Аналогичная ситуация наблюдается в примере «Восхищайте мои создания» в значении «Восхищайтесь моими творениями». Соответствующие переводы на итальянский и английский языки содержат переходный глагол: “Ammirate le mie creazioni/admire my creations”. В обоих языках существительное “creazione/creation” отличается полисемантикой. Это может быть и сам процесс (сотворение), но в то же время создание может быть и само творение, как в этом примере: «Восхищайте то, что я создал». В русском же языке требуется уточнение. Типичный случай ошибки, связанной с категорией переходности/непереходности, наблюдается в предложении «Я поехал на Ясную Поляну и следовал группе туристов» в значении «Я поехал на Ясную Поляну. На экскурсии я следовал за группой туристов» используется глагол «следовать». В итальянском (*seguire un gruppo* – следовать группе) и английском (*to follow a group* – следовать группе) языках глагол является переходным. Однако в значении «идти следом, непосредственно за кем-чем-н.»⁴ глагол «следовать» в русском языке является непереходным. Отсюда возникает ошибка межъязыковой интерференции.

Рассмотрим пример ошибки на грамматическом уровне, связанной с неверным употреблением страдательного причастия в русском языке: «Они (студенты) чувствуют себя наблюденными» в значении «Находится под наблюдением». Для того чтобы описать состояние субъекта в итальянском и английском языках, используется страдательное причас-

тие, в то время, как в русском языке должна быть использована конструкция «предлог + существительное» и верным было бы построенное предложение в русском языке «Они (студенты) чувствуют себя под наблюдением».

Особенным оказался случай интерференции на словообразовательном уровне. Высокой продуктивностью в разговорном словообразовательном процессе италоговорящих студентов обладает суффикс -к(а): «помощька» (небольшая услуга, помощь, оказанная лицом другому лицу), образованное от существительного «помощь» путем добавления указанного выше суффикса. Морфологические свойства совпадают в русском и английском языках: «небольшая помощь/little help». В итальянском же языке сочетается уменьшительно-ласкательный суффикс “-ino” мужского рода с корнем “aiutino”. Значение данной лексемы в итальянском разговорном языке: «подсказочка», например, “dammi un aiutino”.

Единичным случаем оказалась ошибочная постановка отрицания «не» перед сравнительной степенью прилагательного, связанная с межъязыковой интерференцией: «Я старый номер телефона не больше использую» в значении «Старый номер телефона я больше не использую». Так как в итальянском и английском языках отрицательная частица ставится, как правило, перед сравнительной степенью прилагательного, сравним: “Non uso più il mio vecchio numero di telefono/I no longer use my old phone number”.

Итак, в звучащей речи итальянских студентов уровня знания русского языка как иностранного В1 наблюдаются ошибки, связанные с межъязыковой интерференцией на грамматическом, лексическом и словообразовательном уровнях. Наибольшее количество ошибок наблюдается на грамматическом уровне. Это связано с тем, что английский язык как обязательный для изучения италоговорящим студентам оказывает большое давление на все аспекты обучения русскому языку как иностранному.

На грамматическом уровне нами были выявлены следующие типы ошибок:

- нарушение падежной конструкции;
- дословный перевод из итальянского и английского языков;
- дословный перевод только из итальянского языка;

⁴ Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 14-е изд. М.: Рус. яз., 1983. С. 648.

- употребление словоформы в м.р. вместо ж.р.;
- ошибки в употреблении предлогов;
- ошибки, связанные с переходностью/непереходностью глагола;
- неверное употребление страдательного причастия в русском языке;
- ошибочная постановка отрицания «не» перед прилагательным в сравнительной степени.

На лексическом уровне нами был отмечен единственный тип ошибки:

- нарушение семантики лексической единицы.

На словообразовательном уровне отмечен единственный тип ошибки:

- образование существительного путем добавления уменьшительно-ласкательного суффикса -к(а).

Единичность примеров связана с тем, что италоговорящие студенты на хорошем

уровне владеют лексической системой языка на продвинутом этапе обучения русского языка как иностранного, знакомы со словообразовательной системой русского языка и могут успешно строить синтаксические конструкции на русском языке. В то же время, как верно отмечает исследователь С. Пиццутелли, наличие ошибок заключается по преимуществу «в отсутствии практики» [8, с. 68].

Анализ лингвистической и психологической природы речевых ошибок начертит перспективы дальнейшего исследования, которое заключается не только в реализации «ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения» [9, с. 26], но и в разработке методических и практических рекомендаций, упражнений для устранения ошибок, связанных с межъязыковой интерференцией на грамматическом, лексическом и словообразовательном уровнях.

Список литературы

1. Вараксина В.А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения. URL: <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhhmetov.htm> (дата обращения: 11.06.2020).
2. Хустенко А.А. Особенности преподавания РКИ студентам италофонам на Сицилии // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сб. ст. и тез. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 24-35.
3. Савелли Э. Особенности изучения русского языка итальянскими учащимися-филологами // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сб. ст. и тез. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 165-166.
4. Рогадева А.Л. Этноориентированное обучение грамматике русского языка италоязычных учащихся: магистерская диссертация. Томск, 2019. 102 с.
5. Беженарь О.А. Интерферирующее влияние итальянского языка при изучении русского языка: фонетическая, орфографическая, грамматическая и синтаксическая интерференция // Полилингвальность и транскультурные практики. 2015. № 4. С. 51-57.
6. Митрофанова И.И. Этнопсихолингвистические особенности итальянского коммуникативного поведения // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сб. ст. и тез. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 52-67.
7. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). М.: Эдиториал УРСС, 2005. 232 с.
8. Пиццутелли С. Трудности изучения русского языка в Италии и в России // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды: сб. ст. и тез. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 68-69.
9. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.

References

1. Varaksina V.A. *Rechevyye oshibki inostrannykh studentov i prichiny ikh vozniknoveniya* [Speech Errors of Foreign Students and the Reasons for their Occurrence]. (In Russian). Available at: <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhhmetov.htm> (accessed 11.06.2020).
2. Khustenko A.A. *Osobennosti prepodavaniya RKI studentam italofonom na Sitsilii* [Features of teaching RFL to Italophones students in Sicily]. *Sbornik statey i tezisov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy*

- konferentsii «Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh otsutstviya yazykovoy sredy»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Linguoculturological. Aspect of Studying and Teaching the Russian Language in the Absence of a Language Environment"]. Moscow, 2018, pp. 24-35. (In Russian).
3. Savelli E. Osobennosti izucheniya russkogo yazyka ital'yanskimi uchashchimisya-filologami [Peculiarities of studying the Russian language by Italian philology students]. *Sbornik statey i tezisov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh otsutstviya yazykovoy sredy»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Linguoculturological Aspect of Studying and Teaching the Russian Language in the Absence of a Language Environment"]. Moscow, 2018, pp. 165-166. (In Russian).
 4. Rogadeva A.L. *Etnooriyentirovannoye obucheniye grammatike russkogo yazyka italoyazychnykh uchashchikhsya: masterskaya dissertatsiya* [Ethno-Oriented Teaching of Russian Grammar for Italian-Speaking Students: Master's Dissertation]. Tomsk, 2019, 102 p. (In Russian).
 5. Bejenari O.A. Interferiruyushcheye vliyaniye ital'yanskogo yazyka pri izuchenii russkogo yazyka: foneticheskaya, orfograficheskaya, grammaticheskaya i sintaksicheskaya interferentsiya [Italian language influence interfering with the learning process of Russian: phonetic, orthographic, grammatical and syntactic interference]. *Polilingval'nost' i transkul'turnyye praktiki – Polylinguality and Transcultural Practices*, 2015, no. 4, pp. 51-57. (In Russian).
 6. Mitrofanova I.I. Etnopsikholingvisticheskiye osobennosti ital'yanskogo kommunikativnogo povedeniya [Ethnopsycholinguistic features of Italian communicative behavior]. *Sbornik statey i tezisov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh otsutstviya yazykovoy sredy»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Linguoculturological Aspect of Studying and Teaching the Russian Language in the Absence of a Language Environment"]. Moscow, 2018, pp. 52-67. (In Russian).
 7. Alimov V.V. *Interferentsiya v perevode (na materiale professional'no-oriyentirovannoy mezhkul'turnoy kommunikatsii i perevoda v sfere professional'noy kommunikatsii)* [Interference in Translation (on the Material of Professionally Oriented Intercultural Communication and Translation in the Field of Professional Communication)]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2005, 232 p. (In Russian).
 8. Pizzutelli S. Trudnosti izucheniya russkogo yazyka v Italii i v Rossii [Difficulties of studying the Russian language in Italy and in Russia]. *Sbornik statey i tezisov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Lingvokul'turologicheskiy aspekt izucheniya i prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh otsutstviya yazykovoy sredy»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Linguoculturological Aspect of Studying and Teaching the Russian Language in the Absence of a Language Environment"]. Moscow, 2018, pp. 68-69. (In Russian).
 9. Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Non-Native (New) Language]. Moscow, RUDN University Publ., 2007, 185 p. (In Russian).

Информация об авторах

Качанова Анна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-3695>

Фабрици Валерио, студент курса магистратуры по направлению «Славистика». Гамбургский университет, г. Гамбург, Федеративная Республика Германии. E-mail: fabrizi.valerio@hotmail.it
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5218-484X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Качанова Анна Алексеевна
 E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru

Поступила в редакцию 20.08.2020 г.
 Поступила после рецензирования 17.09.2020 г.
 Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Anna A. Kachanova, Candidate of Philology, Associate Professor of the Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3082-3695>

Valerio Fabrizi, Master's Degree Student in "Slavic Studies" Programme. University of Hamburg, Hamburg, Federal Republic of Germany. E-mail: fabrizi.valerio@hotmail.it
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5218-484X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Anna A. Kachanova
 E-mail: AnjaLioutaja@yandex.ru

Received 20 August 2020
 Reviewed 17 September 2020
 Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-87-96
УДК 364+37.013.42-056.26

Современные подходы к социально-педагогической поддержке детей-инвалидов и их семей

**Марина Александровна БОЛДИНА, Елена Викторовна ДЕЕВА,
Олег Германович ШАДСКИЙ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>, e-mail: marina_boldina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>, e-mail: deeva1707@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1878-1506>, e-mail: olegshadsky@gmail.com

Modern approaches to social and pedagogical support of disabled children and their families

**Marina A. BOLDINA, Elena V. DEEVA,
Oleg G. SHADSKY**

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>, e-mail: marina_boldina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>, e-mail: deeva1707@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1878-1506>, e-mail: olegshadsky@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены современные подходы к социально-педагогической поддержке детей-инвалидов и их семей. С опорой на современные статистические данные и анализ их динамики за последние годы указано на ухудшение ситуации с детской инвалидностью в Российской Федерации, что неизбежно актуализирует социальную политику государства в этой сфере. Проанализирована нормативная правовая база признания ребенка инвалидом и его последующей социальной защиты. Сделан обоснованный вывод о недостаточности исключительно законодательного подхода к социальной поддержке ребенка-инвалида. Определено, что дети-инвалиды – это дети, имеющие различные психические и физические отклонения, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Дети-инвалиды, как социальная категория, нуждаются в социальной защите, помощи, поддержке. Ведущую роль в воспитании, социализации, удовлетворении потребностей, образовании, профориентации ребенка с проблемами развития играет семья. Выявлены особенности, функции, проблемы семьи ребенка-инвалида. Мероприятия по оказанию помощи родителям в воспитании ребенка-инвалида являются одним из важнейших направлений социально-педагогической поддержки. Проанализированы понятия «социальная поддержка», «социально-педагогическая поддержка детей-инвалидов». Сформулировано определение социально-педагогической поддержки, рассматриваемой как комплекс мер, направленных на: социальное и коммуникативное развитие детей; развитие познавательных умственных процессов у детей-инвалидов; физическое развитие детей-инвалидов и эмоционально-волевое развитие. Сделан вывод о том, что правильно организованная социально-педагогическая поддержка эффективно помогает детям-инвалидам приобретать качества, необходимые для их функционирования в обществе, развивать социальную коммуникацию, получать образование.

Ключевые слова: ребенок-инвалид; семья; социально-педагогическая поддержка; нормативно-правовое регулирование

Для цитирования: Болдина М.А., Деева Е.В., Шадский О.Г. Современные подходы к социально-педагогической поддержке детей-инвалидов и их семей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 87-96. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-87-96

Abstract. We discuss modern approaches to social and pedagogical support of disabled children and their families. Based on modern statistical data and an analysis of its dynamics in recent years, the deterioration of the situation with child disability in the Russian Federation is indicated, which inevitably actualizes the state social policy in this area. The legal framework for recognizing a child as a disabled person and his subsequent social protection is analyzed. A reasonable conclusion is made about the insufficiency of an exclusively legislative approach to social support of a disabled child. It is determined that disabled children are children with various mental or physical abnormalities that cause developmental disorders that prevent children from living a full life. Disabled children as a social category need social protection, help, support. The leading position in the upbringing, socialization, meeting needs, education, career guidance of a child with developmental problems is held by the family. Problems, features, functions of the family of a disabled child are identified. Activities to assist parents in raising a disabled child are one of the most important areas of social and pedagogical support. The concepts of social support, social and pedagogical support of disabled children are analyzed. We give definition of social and pedagogical support, considered as a set of measures aimed at: social and communicative development of children; development of cognitive mental processes in disabled children; physical development of disabled children and emotional-volitional development. It is concluded that properly organized social and pedagogical support effectively helps disabled children acquire the qualities necessary for their functioning in society, develop social communication, receive education.

Keywords: disabled child; family; social and pedagogical support; legal regulation

For citation: Boldina M.A., Deeva E.V., Shadsky O.G. Sovremennyye podkhody k sotsial'no-pedagogicheskoy podderzhke detey-invalidov i ikh semey [Modern approaches to social and pedagogical support of disabled children and their families]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 87-96. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-87-96 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из поправок 2020 г. к Конституции РФ (пункт в 2 части 1 статьи 114) является обязанность Правительства РФ «обеспечивать функционирование системы социальной защиты инвалидов, основанной на полном и равном осуществлении ими прав и свобод человека и гражданина, их социальную интеграцию без какой-либо дискриминации, создание доступной среды для инвалидов и улучшение качества их жизни»¹. Внесение такой поправки в текст основного закона страны не случайно, так как проблема инвалидности, вообще, и детской инвалидности, в частности, является одной из наиболее острых социальных проблем современного российского общества.

Количество детей-инвалидов увеличивается с каждым годом. Согласно данным Федерального реестра инвалидов Российской Федерации на 1 мая 2020 г., инвалидов-девочек – 298317 человек, инвалидов-мальчиков – 399622 человека. Годом ранее их количество, соответственно, было таким: 289195 и 385097. Неутешительная статистика за предшествующие пять лет указывает на не-

уклонно стабильный рост количества представителей этой категории населения. При этом, что вызывает особую тревогу, процент детей-инвалидов в общем количестве инвалидов тоже неуклонно растет – 4,8 % в октябре 2016 г. и уже 5,6 % на 1 мая текущего года².

Это связано с большим числом факторов, которые требуют отдельного исследования. Наиболее важными из них являются: экологический, социальный, экономический, демографический и т. д. Доказано, что у большинства детей-инвалидов это связано с зависимостями и наличием генетических отклонений у родителей, неблагоприятной производственной деятельностью родителей, вызванной воздействием экологических катастроф [1].

Согласно постановлению Правительства РФ от 20 февраля 2006 г. № 95 «О порядке и условиях признания лица инвалидом», ребенок-инвалид – это гражданин в возрасте до 18 лет (статья 7), который имеет: «а) нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефекта-

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Российская газета. 2020. 4 июля.

² Федеральный реестр инвалидов. URL: <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei?territory=1> (дата обращения: 01.07.2020).

ми; б) ограничение жизнедеятельности (полная или частичная утрата гражданином способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться или заниматься трудовой деятельностью); в) необходимость в мерах социальной защиты, включая реабилитацию и абилитацию» (статья 5). При этом наличие только одного пункта из указанного выше не является основанием, достаточным для признания ребенка инвалидом (статья 6)³.

Категория «ребенок-инвалид» устанавливается сроком на 1 год, 2 года, 5 лет, до достижения гражданином возраста 14 либо 18 лет. При этом категория «ребенок-инвалид» сроком на 5 лет, до достижения возраста 14 либо 18 лет устанавливается детям, имеющим заболевания, дефекты, необратимые морфологические изменения, нарушения функций органов и систем организма, которые предусмотрены разделами I, II и II_1 приложения к Правилам признания лица инвалидом (статья 10)⁴.

Категория «ребенок-инвалид» устанавливается по результатам проведения медико-социальной экспертизы (статья 24_1, пункт «б»). Ребенку, признанному инвалидом, специалистами бюро, проводившими медико-социальную экспертизу, разрабатывается индивидуальная программа реабилитации или абилитации. При необходимости включения в индивидуальную программу реабилитации или абилитации ребенка-инвалида рекомендаций о товарах и услугах, предназначенных для социальной адаптации и интеграции в общество детей-инвалидов, на приобретение которых направляются средства материнского капитала, ребенку-инвалиду по его заявлению либо по заявлению законного или уполномоченного представителя ребенка-инвалида взамен ранее выданной составляется новая индивидуальная программа реабилитации или абилитации (статья 34)⁵.

С 1 января 2020 г. установление категории «ребенок-инвалид» определяется на основании классификации и критериев, ис-

пользуемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, изложенных в приказе Министерства труда и социальной защиты от 27 августа 2019 г. № 585н «О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы»⁶.

Критерием для установления инвалидности лицу в возрасте до 18 лет является нарушение здоровья со II и более выраженной степенью выраженности стойких нарушений функций организма человека, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению любой категории жизнедеятельности человека и любой из трех степеней выраженности ограничений каждой из основных категорий жизнедеятельности, определяющих необходимость социальной защиты ребенка (статья 9)⁷.

Категория «ребенок-инвалид» устанавливается при наличии у ребенка II, III либо IV степени выраженности стойких нарушений функций организма, обусловленных заболеваниями, последствиями травм и дефектами (статья 14)⁸.

С момента получения ребенком справки об инвалидности, он и его семья может рассчитывать на законодательно установленные государством права и льготы. В настоящее время накоплен значительный объем нормативных правовых документов в этой сфере. К основным международным документам можно отнести: Всеобщую декларацию прав человека (1948), Конвенцию о защите прав человека и основных свобод (1950), Международной пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966), Конвенцию о правах инвалидов (2006). Наиболее значительными национальными нормативными

³ О порядке и условиях признания лица инвалидом (с изменениями на 30 апреля 2020 года): постановление Правительства РФ от 20.02.2006 № 95 // СЗ РФ. 2006. Ст. 1018.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 27.08.2019 № 585н // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201911190027?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 01.07.2020).

⁷ Там же.

⁸ Там же.

правовыми актами, затрагивающими или посвященными вопросам социальной защиты детей-инвалидов являются: Конституция РФ (1993), Гражданский (1994), Семейный (1995), Трудовой (2001), Жилищный (2004) кодексы, Федеральные законы – «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ФЗ № 181 от 24 ноября 1995 г.), «О государственной социальной помощи» (ФЗ № 178 от 17 июля 1999 г.), «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273 от 29 декабря 2012 г.), и многочисленные постановления правительства РФ, среди которых выделим закон о государственной поддержке развития медицинской промышленности и улучшения обеспечения населения и учреждений здравоохранения лекарственными средствами и изделиями медицинского назначения (№ 890 от 30 июля 1994 г.), мерах по приспособлению жилых помещений и общего имущества в многоквартирном доме с учетом потребностей инвалидов (№ 649 от 9 июля 2016 г.).

Кроме того, права ребенка-инвалида регламентируются также Указами Президента России, приказами Министерства здравоохранения и другой ведомственной документацией. На уровне регионов вводятся дополнительные меры социальной поддержки.

Анализ законодательства в этой сфере позволяет сделать два взаимосвязанных вывода. С одной стороны, нормативное правовое обеспечение социальной защиты детей-инвалидов в нашей стране достаточно глубоко проработано и позволяет детям этой группы, а также их родителям получать значительный объем помощи. Более того, это направление продолжает постоянно развиваться и совершенствоваться. Различные инициативы по расширению мер социальной поддержки обсуждаются регулярно. Так, в дополнение к уже упомянутой поправке в Конституции РФ, в 2020 г. Государственная Дума и Совет Федерации рассмотрят возможность позволить родителям детей-инвалидов, получающим пособие по уходу за ребенком-инвалидом, иметь источники дохода, не превышающие один минимальный размер оплаты труда, при сохранении пособия [2]. Однако, с другой стороны, мер, которые изложены в нормативных правовых актах, совершенно недостаточно. Противоречие этих выводов только кажущееся. Дело в том, что все нормативные акты касаются льгот, пособий,

пенсий и других форм социальной помощи и поддержки, которые направлены на поддержание жизнедеятельности, на пассивное потребление материальных благ.

По нашему мнению, главная проблема ребенка-инвалида заключается не только в том, что он не может ходить, видеть, слышать или говорить, но и в том, что он теряет свое детство, теряет общение со сверстниками и других здоровых детей, отделенных от обычных детских дел, игр, забот и интересов.

Существует ситуация несогласованности между необходимостью нормальной жизни ребенка и невозможностью ее полного осуществления. Социальная депривация усугубляется длительным пребыванием ребенка в специализированных учреждениях, медицинских центрах, где существует ограниченный социальный опыт, и существует взаимодействие между одними и теми же детьми. Результатом является замедление формирования социальных и коммуникационных навыков, а не предоставление адекватных знаний о внешнем мире больному ребенку.

Детская инвалидность значительно ограничивает их работу, ведет к потере способности адаптироваться из-за патологии их развития и роста, потери контроля за своими действиями, а также возможностью самостоятельного перемещения, ориентации, общения, работы в будущем [1, с. 9].

В психолого-педагогической литературе все чаще используются термины «особый ребенок», «ребенок с особыми потребностями» для описания трудностей данной категории детей. Это указывает на то, что больной ребенок признан человеком, которому пришлось столкнуться с трудностями с раннего детства и который нуждается в особой поддержке и помощи. Роль семьи является определяющей для обеспечения эффективности социально-педагогической поддержки ребенка. Для полноценного и гармоничного развития ребенок должен расти в семейной среде, в атмосфере счастья, любви и понимания. Особенно это важно для детей-инвалидов.

Современное общество мало приспособлено к нормальной и комфортной жизни детей-инвалидов. Наряду с чисто материальными ограничениями детям-инвалидам во многих отношениях трудно получить доступ к таким социальным возможностям и преимуществам, как получение престижного

образования. В результате такой ребенок вынужден закрываться в довольно ограниченной среде, что создает дополнительные проблемы и трудности для семьи, воспитывающей ребенка-инвалида.

Вместе с тем детям-инвалидам необходима такая помощь, которая могла бы стимулировать и активизировать их, способствовать их психоэмоциональному благополучию. Для специалистов этот вывод не является неожиданным, споры о «правильном» оказании социальной помощи длятся многие десятилетия и сущностная недостаточность социального законодательства в этой сфере известна давно. Проблема поиска баланса удовлетворения материальных и психодуховных потребностей при оказании мер социальной поддержки не решена до сих пор. В настоящее время более-менее понятно, что второе не может быть прописано языком юридического акта и требует особого отношения, применения иных методов и технологий, которые бы воздействовали на детей-инвалидов на психоэмоциональном уровне, формируя их здоровое мировоззрение, закладывая правильные ценности, создавая эмоционально здорового человека. Поэтому, особую, ничем не заменимую роль в организации социальной поддержки детей-инвалидов играют социально-педагогические методы, а важнейшим их проводником выступает семья.

Семьи, воспитывающие ребенка-инвалида, условно можно разделить на две группы.

1. Семьи, в которых отношение к проблеме ребенка является конструктивным. Для родителей характерен тот факт, что они не углубляются в долгосрочный опыт и пытаются более эффективно адаптироваться к новым условиям, строить семейный образ жизни, общаться и менять свое отношение к проблеме.

2. В семьях, в которых отношение к проблеме ребенка является разрушительным, отношение родителей к ребенку может быть выражено в форме игнорирования проблемы. Разрушительные семьи могут испытывать жестокое обращение с детьми и эмоциональный отказ.

Появление в семье ребенка-инвалида часто является фактором, приводящим к нарушениям, а иногда и к неспособности выполнять все функции семьи. Невыполнение этих функций приводит к нарушениям в се-

мье, а также к нарушению психологического здоровья ее членов.

Д.В. Зайцев в своих работах выделяет ряд функций, выполняемых семьей с ребенком-инвалидом:

1) абилитационная и реабилитационная деятельность, суть которой заключается в восстановлении психофизического и социального статуса ребенка, его включении в социальную среду, в привлечении к нормальной жизни и работе в пределах своих возможностей;

2) коррекционная, которая ориентирована на коррекцию, ослабление или сглаживание дефектов психофизического развития детей с ограниченными возможностями;

3) компенсирующая, акцентирует внимание на замене, восстановлении нарушенных или недостаточно сформированных функций организма, его адаптации к негативным условиям жизни [3, с. 86].

Для семей, воспитывающих детей-инвалидов, характерны социальная и пространственная изоляция из-за наличия «барьеров инвалидности» и психологическая изоляция из-за безразличного или отвергающего отношения других к таким детям.

Это всегда связано с серьезными эмоциональными переживаниями родителей и членов их семей. Особенно часто возникают реакции на диагноз – чувство вины, чувства незаслуженных событий. Семьи, имеющие ребенка-инвалида, довольно часто распадаются. Продолжительность психологического стресса, испытываемого родителями, приводит к различным психосоматическим нарушениям. Со временем он не снижается, а только растет. Для таких семей необходимо сохранять, укреплять, развивать духовные, психологические и социальные компоненты эмоциональной реакции в отношениях между детьми и родителями.

В решении данной проблемы могут помочь занятия по преодолению эмоциональных нарушений в детско-родительских взаимоотношениях, нацеленные на следующие аспекты.

1. Повышение уровня психологической культуры эмоциональной сферы детско-родительских отношений. Занятия помогут углубить знания, способности и навыки родителей и детей при овладении сенсорным общением.

2. Создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей-инвалидов. Улучшение эмоционального климата в отношениях между детьми и родителями, посредством помощи родителям в получении психолого-педагогических знаний.

3. Совершенствование коммуникативных форм поведения.

4. Формирование навыков надлежащего общения с окружающим миром и т. д. [4, с. 70].

Каждая семья, воспитывающая ребенка-инвалида, сталкивается со многими проблемами, которые необходимо изучить и решить. Именно поэтому спектр семейных проблем, особенно внутрисемейных отношений и, как следствие, работы с семьей, становится уникальным в каждом конкретном случае [5, с. 63].

В законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» говорится, что семья считается важнейшим институтом социализации ребенка-инвалида. Непосредственно в семье создается та необходимая каждому ребенку среда, в которой он способен освоить человеческие формы поведения, сформировать душевные качества, интеллект. Никто не может лучше удовлетворить потребности ребенка, чем родители.

Интерес к проблеме социальной поддержки детей-инвалидов неуклонно растет, и доказательством тому является увеличение числа исследований, научных работ, монографий, которые посвящены проблемам, актуальным во всем мире [6, с. 45].

Накопленный опыт позволяет утверждать, что системные меры по интеграции детей-инвалидов в окружающую социальную среду совместно с нормально развивающимися сверстниками доказывают свою эффективность.

Социальная поддержка семей с детьми-инвалидами – это система гарантированных государством экономических, правовых, социальных мер поддержки, которая обеспечивает семьям с детьми-инвалидами условия для нормального существования и преодоления естественных ограничений жизнедеятельности [7, с. 64].

Итак, сущность социальной поддержки таких детей заключается в совместном с ребенком и родителями проектировании путей преодоления трудностей, разрешении проблем, усиления жизненных ресурсов лично-

сти, их целесообразном использовании в новых условиях для самореализации [8, с. 212].

Помимо социальной поддержки данной категории детей, пристального внимания заслуживает и социально-педагогическая поддержка семьи ребенка-инвалида. Она направлена на преодоление родителями сложностей, связанных с воспитанием ребенка-инвалида, содействие его оптимальному развитию, не обращая внимания на имеющийся объективный фактор риска. Важным при реализации социально-педагогической поддержки в таких семьях является наличие общения между детьми и родителями, что позволяет наиболее полно раскрыть личность ребенка, позволяет родителям взглянуть на него по-новому [4, с. 71].

Остановимся подробнее на содержании социально-педагогической поддержки детей-инвалидов. Л.Я. Олиференко отмечает, что особенность социально-педагогической поддержки заключается в том, что необходимость в ней возникает тогда, когда у человека возникает проблемная ситуация во взаимодействии с социальной средой (цит. по: [9]).

На основе анализа психолого-педагогических исследований (Т. Вайс, А.Р. Мюллер, Е.М. Мастюкова, Н.С. Мор) социальная и педагогическая поддержка рассматривается как процесс, направленный на оказание помощи детям с проблемами развития и их семьям в преодолении трудных жизненных ситуаций, поощрении их к самопомощи, личностному развитию и самореализации в обществе.

Мы рассматриваем социально-педагогическую поддержку как один из основных видов поддержки, которая обеспечивает социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями и их родителей. Она фокусируется на разработке новой системы целей и ценностей ребенком и родителями, способствует их свободной самореализации и самореализации.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам воспитания, подчеркивается, что процесс развития ребенка-инвалида повышает требования к окружающей среде, включая семью, существующие в ней отношения. В этой ситуации воспитательная значимость семьи возрастает во много раз.

Современный подход к социально-педагогической поддержке семей, воспитывающих детей-инвалидов, позволяет рассматривать ее как реабилитационную структуру, с возможностью создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка.

В последние годы произошли позитивные изменения в решении вопросов, связанных с образованием и воспитанием детей-инвалидов, в лучшую сторону. Соответствующие законодательные акты были приняты на государственном уровне, готовятся специалисты для оказания социально-педагогической поддержки детям и семьям, разрабатываются программы социально-педагогической поддержки детей с особыми потребностями.

Особое значение в программах социально-педагогической поддержки семей с детьми-инвалидами имеет поиск путей и средств расширения пространства для их общения на основе стимулирования социальной активности ребенка. В условиях такого общения ребенок развивает навыки взаимной ориентации совместных действий с другими, получает возможность развивать собственную деятельность [10, с. 755]. Мы считаем, что это достигается в наибольшей степени в специально организованных мероприятиях, которые вписываются в индивидуальную программу работы с ребенком-инвалидом. Для достижения положительного результата социально-педагогической поддержки необходимо использовать различные специально организованные мероприятия, организуемые как внутри социального или образовательного учреждения, так и вне его, позволяющие использовать игровые мероприятия.

Особенности социально-педагогической поддержки заключаются в том, что она влияет на улучшение качества жизни детей-инвалидов путем установления социальных контактов. Для полноценного и гармоничного развития ребенок должен расти в семейной обстановке, в атмосфере счастья, любви и понимания, а это особенно важно для ребенка с проблемами развития.

В последнее время родители с подобными проблемами устанавливают контакты друг с другом. Для родителей важно поддерживать тесные контакты с различными неправительственными организациями. Это дает им необ-

ходимую поддержку, чувство уверенности в себе, помогает справиться со стрессом.

Анализ исследований показывает, что ранняя и своевременная помощь ребенку поможет сгладить существующие проблемы и недостатки развития, а иногда и устранить их, обеспечивая полное развитие ребенка.

В связи с этим мы рассматриваем социально-педагогическую поддержку семей, воспитывающих детей-инвалидов, как комплекс мер, направленных на: социальное и коммуникативное развитие детей; развитие познавательных умственных процессов у детей с ограниченными возможностями; физическое развитие детей с ограниченными возможностями и эмоционально-волевое развитие.

Рассмотрим данные направления более подробно.

1. Социально-коммуникативное развитие детей-инвалидов.

Особенность детей-инвалидов заключается в более медленных темпах развития психических и физических функций, включая функции общения. Потребность в общении не может быть сведена к другим потребностям человека (например, еда, впечатления, безопасность, активность и т. д.). Психологическая сущность потребности в общении состоит в желании познать себя и других людей. Мы считаем коммуникативную игру одной из ведущих в процессе формирования личности ребенка-инвалида. Она оказывает своевременное образовательное влияние для предотвращения «коммуникативных проблем», помогает детям в адаптации, формировании команды и адаптации современного мира. В социальном развитии детей, несомненно, необходимо использовать игру, которая является диагностическим инструментом для специалиста, который позволяет определять наиболее сложные моменты, а следовательно, принимать все меры для их устранения [11].

Родители могут использовать специальные развивающие игры, которые способствуют развитию тонкой моторики. Ребенок учится направлять свое внимание, взаимодействовать с другими участниками и взрослыми, достигать определенных результатов.

2. Развитие познавательных психических процессов детей-инвалидов.

Внимание у детей-инвалидов характеризуется ограниченным количеством, при ко-

тором дети воспринимают недостаточную информацию; невозможность сконцентрироваться на существенных признаках воспринимаемых предметов; частое переключение внимания, которое выражается в самопроизвольной реакции детей на внешние раздражители, в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Чтобы улучшить память, необходимо научить детей-инвалидов методам интеллектуального запоминания: анализировать, выделять определенные элементы общения, знаки, сравнивать предметы и явления между ними, выявлять сходства и различия; проводить обобщения, объединять различные предметы в соответствии с некоторыми общими чертами; классифицировать объекты и явления на основе обобщения.

У детей-инвалидов мышление характеризуется низкой когнитивной активностью, а также может иметь место более медленная скорость анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и абстрагирования. Детям-инвалидам трудно распознавать предметы, представляя их в необычной перспективе. Они не могут быстро распознавать объекты по контурам или схематическим изображениям.

3. Физическое развитие детей-инвалидов должно быть направлено на формирование и развитие мелкой моторики, координации рук и глаз, графических и трудовых навыков.

4. Эмоционально-волевое развитие предполагает, что ребенок стремится осознавать свои эмоции, различать и добровольно выражать словами свой опыт, обмениваться опытом со сверстниками. Ценность таких знаний заключается в том, что дети расширяют круг сознательных эмоций, начинают понимать себя и других, часто сопереживают взрослым и детям.

Суть социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей-инва-

лидов, заключается в том, что этот процесс должен быть комплексным, проходить с участием специалистов различного профиля: педагогов, социальных работников, психологов, врачей и т. д.

Значимость социально-педагогической поддержки обусловлена тем, что помощь семье, имеющей ребенка-инвалида, должна быть широкой по охвату проблем, а также участников событий, к которым относятся члены семьи и их родственники, работники специализированных учреждений, чье внимание должно быть привлечено к проблемам детей-инвалидов, семьи ребенка и его потребностей. Разработка социально-педагогических и организационных условий включения родителей в реализацию индивидуальных программ является одним из показателей успешности социально-педагогической поддержки детей-инвалидов.

Таким образом, сущность социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих ребенка-инвалида, заключается в том, чтобы помочь семьям с такими детьми достичь определенной степени их участия в социальных взаимодействиях, дать возможность семьям с детьми-инвалидами организовать свой образ жизни для развития других характеристик ребенка и тем самым компенсировать инвалидность в максимально возможной степени. Социально-педагогические меры должны препятствовать тому, чтобы врожденный или приобретенный дефект занимал центральное место в формировании и развитии личности. Вместе с иными мерами социальной поддержки детей-инвалидов, предусмотренных законодательством, социально-педагогическая поддержка детей, осуществляемая в значительной степени членами его семьи, способна эффективно решать вопросы физического и психоэмоционального развития ребенка, его адаптации к жизни в обществе.

Список литературы

1. Болдина М.А., Деева Е.В., Шадский О.Г. Социально-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в семье. Тамбов, 2018.
2. Приемская Е. Право заработать: в России просят сохранить пособия для работающих родителей детей-инвалидов // Известия. URL: <https://iz.ru/1029837/evgeniia-priemskaja/pravo-zarabotat-v-rossii-prosiat-sokhranit-posobiia-dlia-rabotaiushchikh-roditelei-detei-invalidov> (дата обращения: 02.07.2020).
3. Зайцев Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов, 2003.

4. Болдина М.А., Деева Е.В. Сущность социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями // Актуальные проблемы социальной сферы: теория и практика: материалы 2 Всерос. науч.-практ. семинара. Тамбов, 2019. С. 69-73.
5. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова. М., 2003. 408 с.
6. Цинченко Г.М. Государственная политика по поддержке семей с детьми-инвалидами // Социальное управление. 2018. № 1 (50). С. 43-51.
7. Дараселия Е.В., Каплюк М.А., Луценко Е.С. Правовые основы защиты инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ростов н/Д., 2017. 120 с.
8. Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.Ф. Басова. М., 2018. 363 с.
9. Естемесова Ж.Т. Социально-педагогическая работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы и перспективы развития образования: материалы 3 Междунар. науч. конф. Пермь, 2013. С. 147-149.
10. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М., 2017. 817 с.
11. Рыжова О.С. Сущность и специфика социально-педагогических технологий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки. 2014. № 4. Статья 44.

References

1. Boldina M.A., Deyeva E.V., Shadskiy O.G. *Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sem'ye* [Social and Pedagogical Support of Disabled Children in the Family]. Tambov, 2018. (In Russian).
2. Priyemskaya E. Pravo zarabotat': v Rossii prosyat sokhranit' posobiya dlya rabotayushchikh roditel'ey detey-invalidov [The right to earn: in Russia they ask to keep benefits for working parents of disabled children]. *Izvestiya*. (In Russian). Available at: <https://iz.ru/1029837/evgeniia-priemskaya/pravo-zarabotat-v-rossii-prosiat-sokhranit-posobiia-dlia-rabotaiushchikh-roditel'ey-detey-invalidov> (accessed 02.07.2020).
3. Zaytsev D.V. *Sotsial'naya integratsiya detey-invalidov v sovremennoy Rossii* [Social Integration of Disabled Children in Modern Russia]. Saratov, 2003. (In Russian).
4. Boldina M.A., Deyeva E.V. Sushchnost' sotsial'no-pedagogicheskoy podderzhki semey, vospityvayushchikh rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami [The essence of social and pedagogical support of families raising a child with disabilities]. *Materialy 2 Vserossiyskogo nauchno-prakticheskogo seminar «Aktual'nyye problemy sotsial'noy sfery: teoriya i praktika»* [Proceedings of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Seminar "Current Problems of the Social Sphere: Theory and Practice"]. Tambov, 2019, pp. 69-73. (In Russian).
5. Mast'yukova E.M., Moskovkina A.G. *Semeynoye vospitaniye detey s otkloneniyami v razvitii* [Family Education of Children with Developmental Disabilities]. Moscow, 2003, 408 p. (In Russian).
6. Tsинchenko G.M. Gosudarstvennaya politika po podderzhke semey s det'mi-invalidami [State policy to support families with disabled children]. *Sotsial'noye upravleniye* [Social Management], 2018, no. 1 (50), pp. 43-51. (In Russian).
7. Daraseliya E.V., Kaplyuk M.A., Lutsenko E.S. *Pravovyye osnovy zashchity invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Legal Framework for the Protection of Disabled People and Persons with Disabilities]. Rostov-on-Don, 2017, 120 p. (In Russian).
8. Basov N.F. *Sotsial'naya rabota s invalidami* [Social Work with Disabled People]. Moscow, 2018. (In Russian).
9. Estemesova Z.T. Sotsial'no-pedagogicheskaya rabota s sem'yami detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Social and pedagogical work with families of children with disabilities]. *Materialy 3 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya»* [Proceedings of the 3rd International Scientific Conference "Problems and Prospects of Education Development"]. Perm, 2013, pp. 147-149. (In Russian).
10. Mardakhayev L.V. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, 2017. (In Russian).
11. Ryzhova O.S. Sushchnost' i spetsifika sotsial'no-pedagogicheskikh tekhnologiy raboty s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The essence and specificity of social and pedagogical technologies for working with children with disabilities]. *Mir nauki – World of Science*, 2014, no. 4, art. 44. (In Russian).

Информация об авторах

Болдина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Педагогического института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: marina_boldina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>

Деева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Педагогического института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: deeva1707@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>

Шадский Олег Германович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры конституционного и международного права Института права и национальной безопасности. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: olegshadsky@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1878-1506>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Болдина Марина Александровна
E-mail: marina_boldina@mail.ru

Поступила в редакцию 15.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 12.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Marina A. Boldina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department of Pedagogical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: marina_boldina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4135-8386>

Elena V. Deeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department of Pedagogical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: deeva1707@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-1341>

Oleg G. Shadsky, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Constitutional and International Law Department of Institute of Law and National Security. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: olegshadsky@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1878-1506>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Marina A. Boldina
E-mail: marina_boldina@mail.ru

Received 15 July 2020
Reviewed 12 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-97-104
УДК 364-7:614.2:616.89

К вопросу оценки качества социальных и психологических услуг в условиях психоневрологического учреждения

**Татьяна Юрьевна НИКИФОРОВА, Светлана Александровна МАСКАЛЯНОВА,
Олег Александрович ДАНКОВЦЕВ**

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>, e-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>, e-mail: sveta.feya@gmail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-4359>, e-mail: danko.oleg@yandex.ru

On the issue of assessing the quality of social and psychological services in a neuropsychiatric institution conditions

**Tatyana J. NIKIFOROVA, Svetlana A. MASKALYANOVA,
Oleg A. DANKOVTSSEV**

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>, e-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>, e-mail: sveta.feya@gmail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4814-4359>, e-mail: danko.oleg@yandex.ru

Аннотация. Важное место в системе коррекции психического состояния людей занимает проблема оценки качества оказания услуг в условиях лечебно-профилактического учреждения. Раскрыты показатели оценки качества социальных и психологических услуг в условиях дневного стационара ГУЗ «Липецкой областной психоневрологической больницы». Для расширения подходов к выявлению качества оказываемых услуг были предложены интегрированные критерии оценки в деятельности дневного стационара. Изучено мнение персонала психоневрологического учреждения об использовании современных методов лечения (терапии), отношение к эффективности своей работы. Выявлено отношение лиц с психическими расстройствами к условиям пребывания и удовлетворенность предоставляемыми услугами в дневном стационаре. В работе с пациентами данного учреждения важное место должна занимать психосоциальная работа, использующая методы социальной терапии. Основная направленность такой работы связана с развитием и восстановлением социальных связей (с семьей, трудовым коллективом), а также с формированием социально-положительных форм поведения.

Ключевые слова: качество услуг; лица с психическими расстройствами; социальные услуги; получатели социальных услуг; психоневрологическое учреждение; психосоциальная работа

Для цитирования: Никифорова Т.Ю., Маскалянова С.А., Данковцев О.А. К вопросу оценки качества социальных и психологических услуг в условиях психоневрологического учреждения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 97-104. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-97-104

Abstract. An important place in the system of correction of the mental state of people is occupied by the problem of assessing the quality of the provision of services in a medical institution. We disclose indicators for assessing the quality of social and psychological services in a day hospital "Lipetsk Regional Psychoneurological Hospital". To expand the approaches to identifying the quality of services provided, we propose integrated assessment criteria in the activities of the day hospital. The opinion of the staff of a neuropsychiatric institution on the use of modern methods of

treatment (therapy), attitude to the effectiveness of their work is studied. The attitude of persons with mental disorders to the conditions of stay and satisfaction with the services provided in the day hospital are revealed. In working with patients of this institution, an important place should be occupied by psychosocial work using methods of social therapy. The main focus of such work is associated with the development and restoration of social ties (with the family, work collective), as well as with the development of socially positive forms of behavior.

Keywords: quality of services; persons with mental disorders; social services; recipients of social services; neuropsychiatric institution; psychosocial work

For citation: Nikiforova T.J., Maskalyanova S.A., Dankovtsev O.A. K voprosu otsenki kachestva sotsial'nykh i psikhologicheskikh uslug v usloviyakh psikhonevrologicheskogo uchrezhdeniya [On the issue of assessing the quality of social and psychological services in a neuropsychiatric institution conditions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 97-104. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-97-104 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Наличие в российском обществе лиц с психическими расстройствами представляет собой одну из важных социальных, медицинских и экономических проблем. При этом особое значение в рамках конкретного психоневрологического учреждения уделяется проблеме качества лечения, реабилитации и коррекции психического здоровья у граждан разных возрастно-половых групп.

Следует отметить, что лица, имеющие психические расстройства, относятся к наиболее незащищенной группе населения. Одной из характерных особенностей лиц данной категории являются нарушения социального функционирования. Зачастую у них отмечаются изменения мотивационных, волевых компонентов личности, снижение аналитических способностей, а также отклонения от принятых в обществе форм поведения, социальная дезадаптация и др. [1]. При этом наличие того или иного психического расстройства может не только негативно отразиться на показателях индивидуального здоровья, но и отрицательно влиять на отношения в семье, профессиональные характеристики человека, организацию досуга и другие стороны жизни индивида [2].

Обращает внимание тот факт, что лица, имеющие психические расстройства, нуждаются в комплексной поддержке со стороны государства в отношении проведения лечебно-реабилитационного процесса как в учреждениях психоневрологического профиля, так и в восстановительный период. В последние годы при оказании стационарной и амбулаторной психиатрической помощи населению наряду с лечебными и психотерапевтическими мероприятиями большое зна-

чение приобретает социальная реабилитация пациентов.

В этом отношении заслуживает внимания необходимость объединения усилий социальной, психологической и медицинской направленности в работе с лицами данной категории в период восстановления их психического здоровья и социального статуса [1]. Применение социальных и психотерапевтических составляющих в рамках единого процесса терапии осуществляется преимущественно силами врачей-психотерапевтов, клинических психологов и социальных работников [3].

Проведение социальной работы в психоневрологическом учреждении, с позиции А.И. Чеперина и соавт., включает «комплекс мер, направленных на повышение социальной компетентности психически больных, формирование у них ответственности за свое социальное поведение, а также социальная защита, поддержка этих больных и другие аспекты их социальной реабилитации» [4].

В свою очередь, проведение психосоциальной работы предполагает использование современных методов психосоциальной реабилитации, что тем самым позволит восстановить личностный и социальный статус пациентов психоневрологического учреждения.

Психосоциальная реабилитация, по мнению И.Я. Гуровича и соавт., представляет собой «...процесс, который открывает людям, страдающим психическими расстройствами, возможность достичь оптимального уровня самостоятельного функционирования в сообществе» [2]. В этом случае в процессе проведения психосоциальной реабилитации для лиц данной категории создаются необходимые условия для повышения уровня их

социального функционирования, восстановления социального статуса личности и роста психосоциальной адаптации [4]. При этом О.А. Курбатова отмечает, «...что психосоциальная реабилитация в структуре организации лечебно-реабилитационной помощи лиц с психическими расстройствами и их семей повышает эффективность психофармакотерапии и дает возможность сократить рецидивы заболевания» [5].

К числу наиболее важных аспектов проблемы коррекции психического здоровья у граждан разных возрастно-половых групп относится процесс обеспечения контроля качества оказываемых услуг в условиях психоневрологического учреждения.

В соответствии с ГОСТ Р 50646-94 показатель качества услуги (обслуживания) – это характеристика одного или нескольких свойств услуги (обслуживания), составляющих ее (его) качество¹. При этом качество услуги во многом обусловлено качеством обслуживания. Поэтому на полученный результат заметное влияние оказывает ряд характеристик, связанных с условиями оказания данной услуги и с процессом ее предоставления [6].

В этой связи следует опираться на современную трактовку понятия «качество услуг», которую И.Ф. Албегова рассматривает как «...степень удовлетворенности реального потребителя (клиента) предоставленной услугой во взаимосвязи с условиями ее предоставления (цена, удобство, объем, периодичность, гарантии, безопасность и другие характеристики)» [7].

Показатели качества услуг принято классифицировать по количественным и качественным характеристикам. *К количественным показателям качества* относят: время ожидания и предоставления услуги; полноту оказания услуги; надежность оказания услуги; характеристики оборудования, инструмента; точность исполнения; уровень автоматизации и механизации; безопасность.

Качественные показатели услуги учитывают ряд особенностей: вежливость, доступность персонала, чуткость, компетентность, доверие к персоналу, уровень профессионального мастерства, эффективность контак-

тов исполнителей и клиентов, искренность и др. [7].

Качество социальной услуги, по И.Ф. Албеговой, выражается в совокупности свойств (услуги), определяющих их пригодность удовлетворять определенные потребности человека или группы в соответствии с их назначением [7].

С позиции А.В. Решетникова, Л.М. Астафьева, понятие «удовлетворенность» – «...это состояние консенсуса, согласия, совпадения ожидаемого пациентом результата взаимодействия и происходящего в действительности» [8].

Перечень основных факторов, определяющих качество социальных услуг, установлен Национальным стандартом Российской Федерации – ГОСТ Р 52142-2003. Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения².

Для успешного управления качеством оказываемой помощи/услуги необходимо использовать систему критериев, оценивающих конкретный вид помощи лицам с психическими расстройствами. В то же время критерии оценки качества различных услуг считаются наименее стандартизированными в деятельности учреждений психоневрологического профиля.

Цель исследования состоит в изучении показателей качества социальных и психологических услуг, оказываемых лицам с психическими расстройствами в условиях дневного стационара ГУЗ «Липецкой областной психоневрологической больницы» (ГУЗ «ЛОПНБ»).

Дневной стационар (отделение № 12) относится к структурному подразделению психоневрологического диспансера и обеспечивает оказание психиатрической, социальной и медицинской помощи лицам, состояние которых не требует круглосуточного наблюдения. Важным показателем организации лечебного процесса в дневном стационаре для лиц, имеющих психические расстройства, является факт отсутствия отрыва пациентов от привычной социальной среды. По данным ГУЗ «Липецкой областной психоневрологической больницы» за 2019 г., в

¹ ГОСТ Р 50646-94 Услуги населению. Термины и определения. URL: <http://docs.cntd.ru/document/120000-6608> (дата обращения: 15.03.2020).

² ГОСТ Р 52142-2003 Социальное обслуживание населения. Качество социальных услуг. Общие положения. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200034321> (дата обращения: 18.03.2020).

дневном стационаре амбулаторное лечение прошли 886 человек³.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании, направленном на изучение качества социальных и психологических услуг в дневном стационаре, приняли участие две группы лиц. *Первую группу исследования* составили лица, работающие в данном психоневрологическом учреждении (психологи, социальные работники, медицинские работники и др.) в количестве 22 человек (21 женщина и 1 мужчина). Стаж работы персонала в данном учреждении в среднем составил 17,2 лет. *Вторую группу* составили 76 пациентов (47 женщин и 29 мужчин), проходивших курс амбулаторного лечения в дневном стационаре. Большая часть получателей социальных услуг – 61 человек (80,2 %) – проходила амбулаторное лечение в связи с наличием невротического расстройства, связанного со стрессом. Средний возраст получателей услуг составил 54,8 лет.

Основными методами исследования были научный анализ и анкетирование.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По первому аспекту исследования были изучены мнения персонала дневного стационара о различных показателях качества оказываемых услуг пациентам данного учреждения, а также удовлетворенность своей работой.

Мнения персонала по проблеме оценки качества услуг выявлялись с помощью вопросов, представленных в разработанной нами анкете. В основу анкеты были положены четыре критерия, определяющие приоритеты персонала в профессиональной деятельности; использование в своей работе современных методов лечения (терапии), реабилитации; наличие в учреждении условий доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья; удовлетворенность персона-

ла качеством (эффективностью) своей работы в дневном стационаре.

Первый критерий был направлен на выявление мнения персонала о том, что больше всего они ценят в своей профессии. Анализ ответов показал, что подавляющая часть респондентов – 20 человек (90,9 %) ценят возможность помогать людям, а двое (9,1 %) ответили, что ценят хорошую должность и возможность творчески самореализоваться в профессии.

Второй критерий учитывал использование персоналом современных методов лечения (терапии), реабилитации в работе с пациентами дневного стационара. Результаты анкетирования показали, что в учреждении применяются следующие методы лечения и терапии: терапия новыми лекарственными препаратами; вакуумные системы для забора крови; психодиагностические и психотерапевтические методы (индивидуальная и групповая работа); психосоциальная терапия; новые методы арт-терапии (музыкотерапия).

Третий критерий был направлен на выявление условий доступности в данном учреждении для лиц с ограниченными возможностями здоровья. На вопрос анкеты: «Обеспечены ли в дневном стационаре условия доступности для лиц с ограниченными возможностями?» 6 респондентов (27,3 %) ответили «да, в полной мере», а 16 человек (72,7 %) считают, что эти условия обеспечены частично.

В рамках четвертого критерия изучалась удовлетворенность персонала качеством (эффективностью) своей работы в дневном стационаре (по 10-балльной шкале). Результаты анкетирования показали, что средний показатель оценки своей работы достаточно высокий и составляет 8 баллов.

На вопрос анкеты: «Что, как Вы считаете, необходимо изменить для повышения качества услуг в деятельности данного учреждения?» были получены следующие пожелания работников, связанные с необходимостью обеспечить с помощью компьютеризации процесс ведения документации и списания лекарств, а также увеличения числа занятий с пациентами по проведению профилактической и оздоровительной работы.

В рамках второго аспекта исследования с помощью метода анкетирования изучались мнения пациентов дневного стацио-

³ Информационный портал здравоохранения Липецкой области Государственное учреждение здравоохранения «Липецкая областная психоневрологическая больница». URL: <http://uzalo48.lipe-tsk.ru/obl/obl-psich-nevr-bolnitsa-1/rezdeyat> (дата обращения: 29.01.2020).

нара по проблеме качества социальных и психологических услуг и их удовлетворенностью условиями предоставления услуг. Для этого мы использовали пять критериев оценки, применяемых в системе независимой оценки качества [9], а некоторые вопросы нами были составлены дополнительно (пятый критерий).

Первый критерий выявлял комфортность условий предоставления услуг пациентам. По показателю комфортности в процессе амбулаторного лечения в учреждении (удобство, эстетика, наличие наглядной информации) выявлено, что 32 получателя социальных услуг (42,1 %) считают, что условия комфортные, а 44 человека (57,9 %) ответили, что условия «хорошие, соответствуют ожиданиям». Показательно, что никто из респондентов не ответил на этот вопрос: «удовлетворительно, ниже уровня своего ожидания».

Результаты получателей социальных услуг дневного стационара по первым трем критериям представлены в табл. 1.

Второй критерий был направлен на изучение мнения пациентов о наличии условий доступности услуг для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Анализ ответов получателей услуг показывает, что 49 человек (64,5 %) считают, что условия доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечены. В то же время 27 респондентов (35,5 %) ответили, что данные условия обеспечены лишь частично. Отрицательных ответов получено не было.

На вопрос: «Укажите, что именно отсутствует для обеспечения доступных условий?» были получены следующие ответы: отсутствуют расширенные дверные проемы и специально оборудованные санитарно-гигиенические помещения.

В рамках третьего критерия изучались мнения получателей социальных услуг о наличии доброжелательности, вежливости со стороны работников дневного стационара. Анкетирование выявило, что 67 опрошенных (88,2 %) ответили: «да, удовлетворены», а 9 респондентов (11,8 %) ответили: «частично удовлетворены» отношением к себе со стороны персонала данного учреждения. Наряду с этим мы изучали уровень доверия пациентов дневного отделения к персоналу психологов, социальных и медицинских работников. Анкетирование показало, что большинство опрошенных – 59 человек (77,6 %) дали высокую оценку уровню доверия и только 17 человек (22,4 %) доверяют персоналу на среднем уровне.

В рамках четвертого критерия «удовлетворенность качеством оказанных услуг» респондентами предлагалось оценить, насколько они довольны качеством оказания разных услуг по 10-балльной шкале. Оценка качества услуг, по мнению получателей услуг, показала наличие достаточно высокого уровня. Средний балл удовлетворенности пациентов составил 8,9.

При этом для комплексного изучения качества услуг мы расширили критериальную базу оценки удовлетворенности лиц, имеющих психические расстройства, разными видами услуг (пятый критерий).

По пятому критерию респондентам было необходимо ответить на вопросы анкеты: «Оцените, насколько Вы удовлетворены разными видами услуг, предоставляемых в дневном стационаре? (укажите в процентах от 1 до 100 %): услугами психологов, социальными и медицинскими услугами».

Таблица 1

Показатели удовлетворенности получателей социальных услуг
в дневном стационаре по 1–3 критериям, в %

Критерий	Оценка	Результат, в %
1. Комфортность условий предоставления услуг	средняя	42,1 – условия комфортные; 57,9 – условия хорошие, соответствуют ожиданиям; 0 – условия удовлетворительные, ниже уровня своего ожидания
2. Доступность услуг для лиц с ОВЗ	высокая	64,5 – да, обеспечена; 35,5 – да, частично; 0 – нет, не обеспечена
3. Доброжелательность, вежливость персонала	высокая	88,2 – да, удовлетворены; 11,8 – частично удовлетворены

Таблица 2

Удовлетворенность лиц с психическими расстройствами
качеством предоставленных услуг (4 и 5 критерии)

Критерий	Оценка	Результат, баллы, %
4. Оценка качества предоставленных услуг (по 10-балльной шкале)	высокая	8,9
5. Удовлетворенность услугами (от 1 до 100 %):		
– услугами психологов;	высокая	92,4 – удовлетворены;
– социальными услугами;	высокая	88,7 – удовлетворены;
– медицинскими услугами	высокая	93,6 – удовлетворены

Полученные в ходе анкетирования результаты по четвертому и пятому критериям представлены в табл. 2.

Из представленных в табл. 2 результатов видно, что показатели удовлетворенности разными видами услуг со стороны лиц, проходящих амбулаторное лечение в дневном стационаре, свидетельствуют, что подавляющее большинство опрошенных удовлетворены этими услугами. Причем многие пациенты отметили, что довольны внимательным и вежливым к себе отношением со стороны персонала.

Мнения респондентов на вопрос: «Довольны ли Вы результатами лечения в дневном стационаре?» свидетельствуют о высокой оценке. Так, 69 получателей услуг (90,8 %) считают, что довольны результатами лечения. При этом они отметили, что есть улучшения со стороны психического здоровья.

Таким образом, проведенный анализ ответов лиц, имеющих психические расстройства, выявил наличие общей положительной и высокой оценки разным видам услуг и обслуживания с позиции их личной удовлетворенности в процессе амбулаторного лечения в дневном стационаре ГУЗ «ЛОПНБ».

На основании проведенного исследования были сформулированы **выводы**.

1. Анализ ответов персонала дневного стационара показал, что удовлетворенность качеством своей работы по 10-балльной шкале составила высокую оценку – 8,9 баллов. При этом выявлены факторы, влияющие на снижение эффективности оказываемых услуг. К их числу относятся: большая загруженность работой по ведению документации, списанию лекарственных средств (особенно в рукописном виде). Наряду с этим лица, ра-

ботающие в данном учреждении, отметили необходимость увеличения числа занятий с пациентами по проведению профилактической и оздоровительной работы.

2. Исследование выявило, что, по мнению 72,7 % персонала, дневной стационар только частично обеспечен условиями доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом 35,5 % получателей услуг считают, что такие условия обеспечены лишь частично. Результаты анкетирования свидетельствуют о необходимости совершенствования материально-технических показателей в учреждении, направленных на обеспечение условий доступности услуг для лиц с ограниченными возможностями.

3. Результаты анкетирования пациентов в вопросах качества амбулаторного лечения и личной удовлетворенности социально-психологическими услугами выявили наличие высокой оценки условий и качества терапии в дневном стационаре психо-неврологического учреждения.

Изучение удовлетворенности разными видами услуг со стороны пациентов показало, что большая часть респондентов удовлетворена услугами психологов (92,4 %) и медицинскими услугами (93,6 %). При этом 88,7 % опрошенных лиц довольны социальными услугами. Полученные результаты указывают на необходимость повышения роли социального аспекта в лечебно-восстановительном процессе лиц, имеющих психические расстройства.

4. Важную роль в работе с пациентами дневного стационара должна занимать психосоциальная работа, использующая методы социальной терапии. Основная направленность такой работы связана с развитием и

восстановлением у лиц с психическими расстройствами социальных связей (с семьей, трудовым коллективом), а также с формированием социально-положительных форм поведения.

5. Использование критериев оценки качества социальных и психологических

услуг в дневном стационаре областной психоневрологической больницы позволит осуществлять контроль за динамикой показателей оказываемых услуг, а также определить перспективы по совершенствованию деятельности данного учреждения.

Список литературы

1. Жигарева Н.П. Разработка и научное обоснование комплексной реабилитации инвалидов в психоневрологических учреждениях системы социальной защиты (теоретические, правовые, методические основы): автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 2011. 48 с.
2. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Немировский О.В. Социальная работа в психиатрических учреждениях (задачи и основные направления) // Сборник методических рекомендаций и пособий для врачей и других специалистов, оказывающих психиатрическую помощь. М.: ООО «ИПУЗ», 2009. С. 37-57.
3. Бабин С.М., Антохин Е.Ю. Интеграция психотерапии и психосоциальной реабилитации в психиатрию: Оренбургский опыт // Психологическое сопровождение и организационно-медицинские алгоритмы реабилитации. Екатеринбург: СВ-96, 2005. С. 316-326.
4. Чеберин А.И., Степанова О.Н., Зинкина А.П. Специфика деятельности, роль и функции специалиста по социальной работе в лечебно-реабилитационном учреждении // Опыт внедрения и функционирования моделей психосоциального лечения и реабилитации в условиях Омского региона: сб. ст. и модульных практик для специалистов по социальной работе. Омск, 2011. С. 4-13.
5. Курбатова О.А. Современные взгляды на психосоциальную терапию, как на один из ведущих подходов к реабилитации пациентов с психической патологией // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2017. № 11. С. 80-84.
6. Оценка качества реализации психологических услуг в образовании: метод. рекомендации / под общ. ред. Т.Н. Ключевой. Самара: Рег. социопсихол. центр, 2014. 96 с.
7. Албегова И.Ф., Серова Е.А., Шаматовна Г.Л. Социальная квалиметрия, оценка качества и стандартизация социальных услуг. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 116 с.
8. Решетников А.В., Астафьев Л.М. Медико-социологический подход к исследованию качества медицинской помощи // Социология медицины. 2005. № 1 (6). С. 32-38.
9. Кудрина Ю.Н., Руссова О.Н., Шинкарева Е.Ю. Независимая оценка качества оказания социальных услуг. Архангельск, 2015. 48 с.

References

1. Zhigareva N.P. *Razrabotka i nauchnoye obosnovaniye kompleksnoy reabilitatsii invalidov v psikhonevrologicheskikh uchrezhdeniyakh sistemy sotsial'noy zashchity (teoreticheskiye, pravovyye, metodicheskiye osnovy): avtoref. dis. ... d-ra med. nauk* [Development and Scientific Substantiation of Complex Rehabilitation of Disabled People in Psychoneurological Institutions of the Social Protection System (Theoretical, Legal, Methodological Foundations). Dr. med. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2011, 48 p. (In Russian).
2. Gurovich I.Y., Shmukler A.B., Nemirinskiy O.V. *Sotsial'naya rabota v psikhiatricheskikh uchrezhdeniyakh (zadachi i osnovnyye napravleniya)* [Social work in psychiatric institutions (tasks and main directions)]. *Sbornik metodicheskikh rekomendatsiy i posobiy dlya vrachey i drugikh spetsialistov, okazyvayushchikh psikhiatricheskuyu pomoshch'* [Collection of Guidelines and Manuals for Doctors and Other Specialists Providing Psychiatric Care]. Moscow, LLC "IPUZ" Publ., 2009, pp. 37-57. (In Russian).
3. Babin S.M., Antokhin E.Y. *Integratsiya psikhoterapii i psikhosotsial'noy reabilitatsii v psikhiatriyu: Orenburgskiy opyt* [Integration of psychotherapy and psychosocial rehabilitation into psychiatry: Orenburg experience]. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye i organizatsionno-meditsinskiye algoritmy reabilitatsii* [Psychological Support and Organizational-Medical Algorithms of Rehabilitation]. Yekaterinburg, SV-96 Publ., 2005, pp. 316-326. (In Russian).
4. Cheperin A.I., Stepanova O.N., Zinkina A.P. *Spetsifika deyatel'nosti, rol' i funktsii spetsialista po sotsial'noy rabote v lechebno-reabilitatsionnom uchrezhdenii* [The specificity of activities, the role and functions of a specialist in social work in a medical and rehabilitation institution]. *Opyt vnedreniya i funktsionirovaniya modeley psikhosotsial'nogo lecheniya i reabilitatsii v usloviyakh Omskogo regiona* [Experience in

- the Implementation and Functioning of Models of Psychosocial Treatment and Rehabilitation in the Omsk Region]. Omsk, 2011, pp. 4-13. (In Russian).
5. Kurbatova O.A. Sovremennyye vzglyady na psikhosotsial'nyuyu terapiyu, kak na odin iz vedushchikh podkhodov k reabilitatsii patsiyentov s psikhicheskoy patologiyey [Modern views on psychosocial therapy, as on one of the leading approaches to rehabilitation of patients with mental pathology]. *Vestnik nevrologii, psikiatrii i neyrokhirurgii – Bulletin of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 2017, no. 11, pp. 80-84. (In Russian).
 6. Klyuyeva T.N. (gen. ed.). *Otsenka kachestva realizatsii psikhologicheskikh uslug v obrazovanii: metodicheskiye rekomendatsii* [Assessment of the Quality of the Psychological Services Implementation in Education: Methodic Guidelines]. Samara, Regional Sociopsychological Center Publ., 2014, 96 p. (In Russian).
 7. Albegova I.F., Serova E.A., Shamatonova G.L. *Sotsial'naya kvalimetriya, otsenka kachestva i standartizatsiya sotsial'nykh uslug* [Social Qualimetry, Quality Assessment and Standardization of Social Services]. Yaroslavl, P.G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 2015, 116 p. (In Russian).
 8. Reshetnikov A.V., Astafyev L.M. Mediko-sotsiologicheskii podkhod k issledovaniyu kachestva meditsinskoy pomoshchi [Medical and sociological approach to the study of the medical care quality]. *Sotsiologiya meditsiny* [Sociology of Medicine], 2005, no. 1 (6), pp. 32-38. (In Russian).
 9. Kudrina Y.N., Russova O.N., Shinkareva E.Y. *Nezavisimaya otsenka kachestva okazaniya sotsial'nykh uslug* [Independent Assessment of the Quality of the Provision of Social Services]. Arkhangelsk, 2015, 48 p. (In Russian).

Информация об авторах

Никифорова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>

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

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

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

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

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Никифорова Татьяна Юрьевна
E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

Поступила в редакцию 13.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 10.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Tatyana J. Nikiforova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Social Education and Social Work Department. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>

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

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

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

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

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana J. Nikiforova
E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

Received 13 July 2020
Reviewed 10 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-105-113
УДК 378.1; 371.3

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ

**Нелли Алексеевна КАЗАНЦЕВА¹, Николай Анатольевич КОЗЫРЕВ²,
Ольга Анатольевна КОЗЫРЕВА^{2,3}**

¹МБУ ДО «Детско-юношеская спортивная школа № 3»

654038, Российская Федерация, Кемеровская обл., г. Новокузнецк, ул. Климасенко, 16/4

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0656-0650>, e-mail: knztsv-na@yandex.ru

²ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет»

654007, Российская Федерация, Кемеровская обл., г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7391-6816>, e-mail: kozyrev_na@mtsp.sibsiu.ru

³ГПОУ «Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва»

654063, Российская Федерация, Кемеровская обл., г. Новокузнецк, ул. Веры Соломиной, 14

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1834-7996>, e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Theorization of the possibilities of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school

Nelli A. KAZANTSEVA¹, Nikolay A. KOZYREV², Olga A. KOZYREVA^{2,3}

¹Sports School no. 3

16/4 Klimasenko St., Novokuznetsk 654038, Kemerovo Region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0656-0650>, e-mail: knztsv-na@yandex.ru

²Siberian State Industrial University

42 Kirov St., Novokuznetsk 654007, Kemerovo Region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7391-6816>, e-mail: kozyrev_na@mtsp.sibsiu.ru

³Novokuznetsk College (Technical School) of the Olympic Reserve

14 Vera Solomina St., Novokuznetsk 654063, Kemerovo Region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1834-7996>, e-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Аннотация. Определены особенности управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ как инновационной модели и технологии решения задач развития личности. Выделены и системно обоснованы проблемы теоретизации возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, обозначена цель теоретизации возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ. Уточнены понятия «управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ», «теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ» в традиционном (широкий смысл, узкий смысл, локальный смысл) и инновационном ракурсах научной теоретизации (персонифицированный смысл, унифицированный смысл, синергетический смысл). Теоретизированы составляющие научно-педагогического исследования в уточнении и детализации моделей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, функций управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, принципов управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, технологии управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, определены педагогические условия повышения качества включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ. Выделены перспективы теоретизации и реализации возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Ключевые слова: теоретизация; управление; проектирование; самореализация; сотрудничество; спортивно-образовательная среда; ДЮСШ; педагогические условия

Для цитирования: Казанцева Н.А., Козырев Н.А., Козырева О.А. Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 105-113. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-105-113

Abstract. We define the features of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school as an innovative model and technology for solving problems of personality development. The problems of theorization the possibilities of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school are identified and systemically justified, the goal of theorization the possibilities of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school is indicated. The concepts of “managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school”, “theorization the possibilities of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school” in the traditional (broad meaning, narrow meaning, local meaning) and innovative perspectives of scientific theorization (personalized meaning, unified meaning, synergistic meaning). The components of scientific and pedagogical research are theorized in refinement and detail of models of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school, functions of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school, principles of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school, technologies of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school. We define the pedagogical conditions for increasing involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school. Perspectives of theorization and realization of possibilities of involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school are highlighted.

Keywords: theorization; management; design; self-realization; cooperation; sports and educational environment; sports school; pedagogical conditions

For citation: Kazantseva N.A., Kozыrev N.A., Kozырева O.A. Teoretizatsiya vozmozhnostey upravleniya kachestvom vklyuchennosti lichnosti v sportivno-obrazovatel'nyuyu sredu DYUSSH [Theorization of the possibilities of managing the involvement quality of a person in the sports and educational environment of the sports school]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 105-113. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-105-113 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ является одним из важных конструктов оптимального выделения и решения противоречий и проблем развития личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ.

Научное знание как способ и условие самоорганизации качества развития личности и общества обеспечивает уникальность понимания происходящих событий, явлений, процессов. Педагогика, как наука в системном осмыслении возможностей развития личности и управлении качеством достижений личности в избранном виде деятельно-

сти, раскрывает уникальные основы научной теоретизации.

Целостность научного знания в рассмотрении основ управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ будет опираться на следующие составляющие целостного научного познания и продуктивного решения задач научной теоретизации в педагогике:

– позитивная образовательная среда [1] является одним из активно пропагандируемых условий оптимального решения задач гуманизации и развития личности и общества; философская основа позитивности уникальна, ее целостность представлений о природе и возможностях развития личности раскрывает грани поликультурной модели современного образования, гарантирующей

сохранение прав и свобод личности в различных моделях культуры и деятельности, общения и самовыражения, образования и профессионально-трудовых отношений;

- педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника [2] может в составляющих теоретизации обеспечить качественную постановку и решение задачи управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- принципы и модели теоретизируемой деятельности [3; 4] рассматриваются в уникальном многообразии основ выбора ценностно-смыслового определения и решения задач профессиональной и общепедагогической деятельности;

- моделирование и решение задач в системе непрерывного образования [5] гарантирует нам в задаче теоретизации возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ оптимальное выявление и достижение наилучших результатов в деятельности обучающегося и тренера;

- спортивно-образовательная среда ДЮСШ [6] является уникальным продуктом теоретизации и эволюции идей развития личности и общества, гарантирует целостное и всестороннее развитие личности через образование, спорт и науку;

- модель организации научно-исследовательской деятельности [7] позволяет выделять и оптимально реализовывать персонифицированное включение личности в процесс изучения, постановки, уточнения и решения задач организации научно-исследовательской деятельности;

- профессиональная подготовка [8] определяется элементом самоорганизации качества решения задач развития личности в системе непрерывного образования;

- подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы, не имеющих профильного образования, по программам профессиональной переподготовки [9] раскрыта через технологию оптимизации качества продуктивного решения задач профессиональной переподготовки в институте ФСИН как учреждении, осуществляющем заявленный вид деятельности в соответствии с условиями постановки задач теоретизации и ре-

ализации идей профессиональной переподготовки;

- подготовка научных и научно-педагогических кадров [10] рассматривается как условие объективизации качества решения задач научно-исследовательской работы, предопределяющей уровень успешности и результативности достижений в различных заявленных и теоретизируемых направлениях научного поиска.

Цель работы: определить научно обоснованные возможности управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ как инновационной модели и технологии решения задач развития личности могут быть детерминированы и уточнены в контексте уровневого, гуманистически целесообразного решения задач развития личности в ДЮСШ.

Управление, как функция системного уточнения качества развития личности и функционирования общества, определяется одной из важных основ профессиональной деятельности педагога и тренера.

Проблемы теоретизации возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ позволяют определить круг системно детерминируемых условий продуктивного поиска успешно создаваемых и реализуемых моделей деятельности личности в ДЮСШ, к данному перечню можно отнести несоответствия и противоречия, уточняемые на макро-, мезо- и микроуровнях теоретизации основ и возможностей развития личности в ДЮСШ.

Уточним понятия, непосредственно связанные с системностью идей научного познания в управлении качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (широкий смысл) – система позиционирования смыслов и ценностей развития личности на плоскость продуктивного решения и оптимизации задач управления, выделяющих и многомерно детализирующих цело-

ственность достижений личности в ДЮСШ, особенности которых определяются через спорт, образование, культуру, искусство, науку.

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (узкий смысл) – процесс выявления направленности и системно регламентированной целостности развития личности в ДЮСШ, уточнение которого осуществляется в соответствии с условиями поиска оптимальных по качеству и востребованности достижений, многомерностью использования идей возрастосообразного развития, гибкостью и корректностью постановки и решения задач акмеверификации достижений личности, что позволит обеспечить конкурентоспособное решение задач организуемой и системно модифицируемой деятельности и общения.

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (локальный смысл) – ситуативная практика решения задач развития личности в ДЮСШ, уточнение которой обеспечивается системой специально регламентируемых положений и условий оптимизации качества деятельности личности в ДЮСШ (чаще всего в аксиологическом ракурсе теоретизации это бывают правила или принципы определяемой педагогом-исследователем деятельности, в системно-деятельностном – педагогические условия).

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (персонифицированный смысл) – механизм самоорганизации успешного решения задач включения личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, гарантирующий получение объективно высоких, целесообразных, возрастосообразных достижений личности в реализуемых направлениях развития в ДЮСШ.

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (унифицированный смысл) – технология регламентации и корректного уточнения качества постановки и решения задач включения личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ с целью повышения результатов личности в спорте как основном направлении самореализации и социализации.

Управление качеством включенности личности в спортивно-образовательную сре-

ду ДЮСШ (синергетический смысл) – система самоорганизации и коррекции условий успешного выделения и решения задач развития личности в ДЮСШ, осуществление целостности и поливариативности управления составляющими детерминируется через идеи смыслового, ценностного, целевого, функционального, технологического и процессуального решения задач достижения личностью в спорте наивысших результатов.

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (широкий смысл) – система многомерного уточнения и гарантированного решения задач управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, возможности которой могут быть выделены, измерены, сопоставлены и представлены в плоскостях социализации, самореализации, самопрезентации, самоактуализации, конкурентоспособности.

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (узкий смысл) – процесс системной регламентации успешного уточнения возможностей и достижений личности в спорте как основном направлении самореализации и социализации.

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (локальный смысл) – ситуативно корректируемая и модифицируемая процедура выбора средств и методов решения задач повышения качества достижений личности в спорте.

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (персонифицированный смысл) – механизм управления результатами самореализации личности в спорте, возможности которых объективно повышаются за счет спортивно-образовательной среды ДЮСШ, раскрывающей единство развития личности в спорте, образовании, искусстве, культуре, науке.

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (унифицированный смысл) – технология позиционирования смыслов развития личности в спорте и через спорт, качество решений которой гарантирует высокие возрастосообразные дос-

тижения, коррекция и гибкое управление составляющими в них осуществляется в создаваемой спортивно-образовательной среде ДЮСШ.

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (синергетический смысл) – система самоорганизации и коррекции условий управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, многомерность анализа и объективного отображения которой является функцией и технологией оптимального развития личности через социально и личностно ориентированные занятия спортом.

Все выделенные выше модели могут быть объяснены и охарактеризованы в корректно детерминируемых смысловых, гносеологических, процессуальных, функциональных и прочих составляющих научно-педагогической деятельности и идей научной теоретизации в следующих контекстах:

- педагогический процесс используется в структуре теоретизации как основа описания педагогического явления;
- педагогическая технология определяется в детерминантах и моделях как результат управления качеством решений задач педагогической деятельности;
- модель в структуре научной теоретизации и детерминации понятий используется как идеальное знание, фасилитирующее решение задач педагогической деятельности;
- система определяется в детерминантах и моделях как матрица идей, матрица решений, матрица познания, многомерное гносеологическое или ценностно-деятельностное управление качеством решений задач педагогической деятельности;
- процедура используется в контексте локальных и узко-специальных способов уточнения качества решения задач педагогической деятельности;
- механизм используют в тех случаях, когда необходимо выделить и оценить продукт деятельности педагога, качество которого может быть комплексно измерено по его продуктам, особенности которых необходимо корректно изменить в тех или иных описываемых составляющих детерминируемого механизма.

Включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ как механизм социализации, самореализации и оптимизации идей самосохранения может быть выделена в следующих видах:

- пассивная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (обучающийся в ДЮСШ на начальном этапе выбора направления самореализации через спорт, когда его приводят, не заинтересовав, не мотивировав в своем выборе, родители);
- наблюдательная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (обучающийся в ДЮСШ на начальном этапе выбора направления самореализации через спорт, когда он выжидает наиболее удачное предложение со стороны тренеров для занятий избранным видом спорта);
- ученическая включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (обучающийся в ДЮСШ, определяющий свои первичные потребности в самореализации и социализации через спорт);
- частично-активная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (продолжительный выбор, коррекция и смена различных направлений и видов спорта определяет данный тип включенности обучающегося в спортивно-образовательную среду ДЮСШ);
- осознанная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (системное решение задач, гарантирующее уровневое возрастосообразное решение задач самореализации личности в ДЮСШ);
- прогрессивная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (идеи гуманизма, продуктивности, креативности, гибкости, конкурентоспособности создают данный тип включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ);
- продуктивная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (продукты самореализации личности через спорт раскрывают основы использования данного типа включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ);
- оптимальная или наиболее целесообразная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (определяется как продукт решения задач «хочу, могу, надо, есть», уточнение которых определено в

контексте нормального распределения способностей и здоровья);

- корректно гуманистическая включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (основы поиска решения задач «хочу, могу, надо, есть», где гуманизм регламентирует все основы и продукты развития и становления личности в ДЮСШ);

- корректно максимальная включенность личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (все составляющие задачи «хочу, могу, надо, есть» максимизированы, гарантией качества описываемого типа является смыслообразование и самоорганизация).

Модели управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ – идеальные, системно выделяемые и уточняемые положения и конструкции постановки и решения задач управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Модели управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ:

- адаптивная модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- репродуктивная модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- репродуктивно-вариативная модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- поисковая модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- творческая модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- профессиональная модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- инновационная модель управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Функции управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ – основные для реализации выделенного способа и направления деятельности задачи управления качеством

включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Функции управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ:

- функция наукообразности и смыслогенерации направлений и возможностей деятельности личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- функция системности, целостности, всесторонности развития личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- функция коррекции качества постановки и решения задач развития личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- функция социализации, самореализации, адаптации, мотивации, самоутверждения, самоактуализации и пр.;

- функция синергетической корректности и диалектической надежности в решении задач развития личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- функция ценностно-смыслового выбора модели самоутверждения личности через спорт (один из трех – адаптивно-продуктивный, репродуктивно-продуктивный, креативно-продуктивный тип);

- функция прогностических, перспективных, тактических, стратегических, стилистических, возрастосообразных, персонифицированных возможностей решения задач развития и продуктивного, социально стимулируемого становления личности в ДЮСШ;

- функция контроля и мониторинга за достижениями личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ и пр.

Принципы управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ – основные положения, регламентирующие способы и направленность, результативность и гибкость, процессуальность и функциональность, интегрированность и технологичность усвоения и формирования ценностей, смыслов, целей, мировоззрения и пр., в единстве позволяющих гибко находить решения задач управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Принципы управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ:

- принцип наукообразности в теоретизации и реализации идей управления каче-

ством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- принцип гибкости, точности, системности, многомерности анализа и коррекции качества управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- принцип последовательности, прочности, систематичности, культуросообразности, разнообразия используемых средств и форм развития личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- принцип интеграции, уровневости, гуманизма, непрерывности, разумности, стимулирования и объективного выбора оптимальной модели и технологий педагогической поддержки, фасилитации и научного донорства в развитии личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- принцип инновационного уточнения качества управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Технология управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ – совокупность средств и методов управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, определяющих через цель, смыслы и формы деятельности возможность гибкого управления достижениями личности в спорте.

Педагогические условия повышения качества включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ – совокупность моделей, в системе раскрывающих направленность и целесообразность управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ.

Педагогические условия повышения качества включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ:

- интеграция образования, спорта, науки, искусства, культуры в развитии личности в спортивно-образовательной среде ДЮСШ;

- учет нормального распределения в разработке и теоретизации качества управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ, в обновлении программно-педагогического сопровождения развития личности через спорт;

- повышение уровня профессионализма тренера за счет различных форм научно-педагогической деятельности и доступности занятий спортом у обучающихся;

- инновационное обновление и персонализированное стимулирование личности к продуктивному решению задач развития и самоактуализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретизация возможностей управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ может быть определена в перспективах через следующие составляющие:

- разработку и организацию различных мероприятий, направленных на повышение уровня включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (один из вариантов решения поставленной задачи: ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция обучающихся и спортсменов «Самореализация, рефлексия и самопрезентации личности в спорте», которая будет содержать 5 направлений, или секций: Секция 1. Конкурс «Портфолио»; Секция 2. Конкурс «Резюме»; Секция 3. Конкурс «Интервью»; Секция 4. Конкурс «Эффективная самоподготовка»; Секция 5. Научно-исследовательская работа обучающихся ДЮСШ (публикация статьи в сборнике ВНКП);

- разработка программно-педагогического сопровождения целостного развития личности в ДЮСШ через создаваемую и оптимизируемую спортивно-образовательную среду ДЮСШ;

- повышение уровня профессионализма тренера в различных плоскостях рейтинговой оценки качества достижений (одно из направлений может быть определено в ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Теория и практика управления качеством развития личности в ДЮСШ»);

- методологическая разработка основ управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ (имеются в виду три типа решения задач развития личности и управления качеством включенности личности в спортивно-образовательную среду ДЮСШ: адаптивно-продуктивный тип, репродуктивно-продуктивный тип, креативно-продуктивный тип).

Список литературы

1. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Черкасова К.А. Позитивная образовательная среда как условие качества школьного образования // Мир образования – образование в мире. 2018. № 4 (72). С. 48-58.
2. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. Статья 1. DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-2-1
3. Леонов Н.И. Принципы и подходы в управлении научной и инновационной деятельностью (опыт исследовательского университета) // Высшее образование в России. 2011. № 11. С. 19-28.
4. Леонов Н.И., Ким Д.Т. Организационно-педагогические условия эффективности воспитательной работы в спортивной школе восточных видов единоборств // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 1. С. 87-93.
5. Морин С.В., Гутак О.Я., Козырева О.А. Итоговая аттестация при реализации программ профессиональной переподготовки: требования, модели, результаты (педагогическое образование). М.: РУСАЙНС, 2019. 196 с. ISBN 978-5-4365-3998-0
6. Пожаркин Д.И., Савичева Е.В., Угольников О.А. Роль спортивно-образовательной среды ДЮСШ в исследовании, формировании и теоретизации качества развития личности // Образование. Карьера. Общество. 2020. № 1 (64). С. 24-27.
7. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 75-82.
8. Сысоев А.А., Весна Е.Б., Александров Ю.И. О современной модели инженерной подготовки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 94-101.
9. Чириков А.Г. Подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы, не имеющих профильного образования, по программам профессиональной переподготовки // Вестник Кузбасского института. 2014. № 3 (20). С. 149-154.
10. Шушара Т.В., Устинова Ю.Д. Роль практики при подготовке научных и научно-педагогических кадров в системе непрерывного образования взрослых: исторические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-2. С. 313-320.

References

1. Astashova N.A., Bondyрева S.K., Cherkasova K.A. *Positivnaya obrazovatel'naya sreda kak usloviye kachestva shkol'nogo obrazovaniya* [Positive educational environment as a condition for the quality of school education]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* [World of Education – Education in the World], 2018, no. 4 (72), pp. 48-58. (In Russian).
2. Kozyreva O.A. *Pedagogicheskoye modelirovaniye v professional'noy deyatel'nosti uchitelya i nauchno-pedagogicheskogo rabotnika* [Pedagogical modeling in the professional activity of a teacher and a scientific and pedagogical worker]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2020, vol. 8, no. 2, art. 1. DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-2-1. (In Russian).
3. Leonov N.I. *Printsipy i podkhody v upravlenii nauchnoy i innovatsionnoy deyatel'nost'yu (opyt issledovatel'skogo universiteta)* [Principles and approaches in the management of scientific and innovative activities (experience of a research university)]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2011, no. 11, pp. 19-28. (In Russian).
4. Leonov N.I., Kim D.T. *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya effektivnosti vospitatel'noy raboty v sportivnoy shkole vostochnykh vidov yedinoborstv* [Organizational and pedagogical conditions of the effectiveness of educational work in the sports school of eastern martial arts]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 29, no. 1, pp. 87-93. (In Russian).
5. Morin S.V., Gutak O.Y., Kozyreva O.A. *Itgovaya attestatsiya pri realizatsii programm professional'noy perepodgotovki: trebovaniya, modeli, rezul'taty (pedagogicheskoye obrazovaniye)* [Final Certification in the Implementation of Vocational Retraining Programs: Requirements, Models, Results (Teacher Education)]. Moscow, RUSCIENCE Publ., 2019, 196 p. ISBN 978-5-4365-3998-0 (In Russian).
6. Pozharkin D.I., Savicheva Y.V., Ugolnikova O.A. *Rol' sportivno-obrazovatel'noy sredy DYUSSH v issledovanii, formirovanii i teoretizatsii kachestva razvitiya lichnosti* [The role of the sports and educational environment of the youth sports school in the study, formation and theorization of the quality of personality development]. *Obrazovaniye. Kar'yera. Obshchestvo* [Education. Career. Society], 2020, no. 1 (64), pp. 24-27. (In Russian).

7. Stromov V.Y., Sysoyev P.V. *Model' organizatsii nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov v vuze* [Model of organization of students' scientific and research activity]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 10, pp. 75-82. (In Russian).
8. Sysoyev A.A., Vesna Y.B., Aleksandrov Y.I. *O sovremennoy modeli inzhenernoy podgotovki* [About a new model of engineering training]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 7, pp. 94-101. (In Russian).
9. Chirikov A.G. *Podgotovka sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noy sistemy, ne imeyushchikh profil'nogo obrazovaniya, po programmam professional'noy perepodgotovki* [Training of employees of the penitentiary system who do not have specialized education in professional retraining programs]. *Vestnik Kuzbasskogo instituta* [Bulletin of the Kuzbass Institute], 2014, no. 3 (20), pp. 149-154. (In Russian).
10. Shushara T.V., Ustinova Y.D. *Rol' praktiki pri podgotovke nauchnykh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh: istoricheskiye aspekty* [The role of practice in the preparation of scientific and scientific-pedagogical personnel in the system of continuing education of adults: historical aspects]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2017, no. 56-2, pp. 313-320. (In Russian).

Информация об авторах

Казанцева Нелли Алексеевна, зам. директора. Детско-юношеская спортивная школа № 3, г. Новокузнецк, Кемеровская обл., Российская Федерация. E-mail: kzntsv-na@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0656-0650>

Козырев Николай Анатольевич, доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой материаловедения, литейного и сварочного производства. Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк, Кемеровская обл., Российская Федерация. E-mail: kozyrev_na@mtsp.sibsiu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7391-6816>

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель. Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк, Кемеровская обл., Российская Федерация; Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва, г. Новокузнецк, Кемеровская обл., Российская Федерация. E-mail: kozireva-oa@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1834-7996>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Козырева Ольга Анатольевна
E-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 09.07.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 г.

Information about the authors

Nelli A. Kazantseva, Deputy Director. Sports School no. 3, Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russian Federation. E-mail: kzntsv-na@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0656-0650>

Nikolay A. Kozyrev, Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of Materials Science, Foundry and Welding Department. Siberian State Industrial University, Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russian Federation. E-mail: kozyrev_na@mtsp.sibsiu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7391-6816>

Olga A. Kozyreva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Lecturer. Siberian State Industrial University, Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russian Federation; Novokuznetsk College (Technical School) of the Olympic Reserve, Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russian Federation. E-mail: kozireva-oa@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1834-7996>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Olga A. Kozyreva
E-mail: kozireva-oa@yandex.ru

Received 11 June 2020
Reviewed 9 July 2020
Accepted for press 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122
УДК 378.1

Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза

Елена Ивановна ГРИГОРЬЕВА¹, Алексей Павлович ЕФРЕМЕНКО¹,
Мухаддас ГАБДИЕВ²

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
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-7688>, e-mail: Folkduet@mail.ru

²Атырауский 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

Features of the development of project activity skills among students in the educational environment of the university

Elena I. GRIGORIEVA¹, Aleksey P. EFREMENKO¹, Mukhaddas GABDIYEV²

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
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-7688>, e-mail: Folkduet@mail.ru

²Khalel 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. Выявлены особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза. Обосновано, что проектная деятельность, которая используется в процессе обучения студентов, способствует развитию знаний, умений и навыков, способна сформировать необходимые им компетенции, стать универсальной личностью. Доказано, что в образовательной среде воспитывается готовность к освоению новых знаний, умений и навыков, ориентированность на результат, трудолюбие, развивается творческое мышление, а главное, приобретает высокое мастерство и квалификация. Сделан вывод, что процесс проектирования – это в своем роде переход обучающегося из одного состояния в другое, поэтапные условия, которые позволяют достичь больших образовательных, практических результатов за меньший промежуток времени. Процесс проектирования является наиболее эффективным и комфортным для студентов, поскольку данный процесс имеет нацеленность на индивидуальность каждого человека, которая в процессе совместной, командной работы подвергается изменениям самого обучающегося, за счет принятия определенной роли в процессе проектирования. Обосновано, что создание в образовательной среде наиболее благоприятных условий развития навыков обучающихся ведет к успешному и эффективному становлению целостной, осознанной личности, которая, в свою очередь, является движущей силой развития общества в целом. Навыки, которыми обладает выпускник, определяют уровень развитости образовательной среды.

Ключевые слова: проектная деятельность; формирование навыков; образовательная среда вуза; обучающиеся

Для цитирования: Григорьева Е.И., Ефременко А.П., Габдиев М. Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 114-122. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122

Abstract. We reveal the features of the development of project activity skills among students in the educational environment of the university. It is substantiated that the project activity, which is used in the teaching process of students, contributes to the development of knowledge, skills, it is

able to form the competencies they need, to become a versatile personality. It is proved that in the educational environment, willingness to learn new knowledge, skills, focus on results, hard work is being developed, creative thinking is developing, and most importantly, high skill and qualification are acquired. It is concluded that the design process is a kind of transition of the student from one state to another, step-by-step conditions that allow you to achieve great educational, practical results in a shorter period of time. The design process is the most effective and comfortable for students, since this process focuses on the individuality of each person, which, in the process of joint, teamwork, undergoes changes in the student himself, by taking a certain role in the design process. It is proved that the creation in the educational environment of the most favorable conditions for the development of students' skills leads to the successful and effective formation of a holistic, informed personality, which, in turn, is the driving force for the development of society as a whole. The skills that a graduate possesses determine the level of development of the educational environment.

Keywords: project activity; skills development; educational environment of the university; students

For citation: Grigorieva E.I., Efremenko A.P., Gabdiyev M. Osobennosti formirovaniya navykov proyektnoy deyatel'nosti u obuchayushchikhsya v obrazovatel'noy srede vuza [Features of the development of project activity skills among students in the educational environment of the university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 114-122. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время сформированность профессиональных компетенций студенческой молодежи становится определяющим фактором дальнейшего развития общества, науки, экономики, любой профессиональной и непрофессиональной деятельности.

С приходом новых технологий и скорости их развития кадровый рынок меняется, как и потребности, запросы человека. В такой ситуации стандартный способ получения знаний уходит на второй план, а на первый выходит формирование навыков, которые смогут применять студенты не только на практике, но и закреплять их своим личным опытом.

Технологии проектирования используются практически во всех областях не только науки, но и огромного количества как технических, так и гуманитарных профессий. Проектирование является наиболее эффективным инструментом для создания новых технологий, формирования моделей для решения различных социальных и культурных проблем, реализации человеческого потенциала.

Проектирование способно помочь обществу в обработке огромного потока информации, наладить и учесть потребности и интересы разных поколений, поднять проблему и найти ее решение. Также этот процесс способствует самоопределению молодежи, развитию у них личностных качеств, которые

позволят им занять наиболее подходящую роль в обществе и быть в ней эффективным.

1. Проектная деятельность, которая используется в процессе обучения студентов, способствует развитию знаний, умений и навыков, дает возможность сформировать необходимые им компетенции, стать универсальной личностью. Однако, как показывает практика, студенты после окончания вуза сталкиваются не только с проблемой трудоустройства, но и с нехваткой опыта и компетенций, что связано с высокими требованиями современного рынка труда. К тому же высокая требовательность работодателей к сформированным профессиональным навыкам и умениям, и недостаточная компетентность студентов позволили нам обратиться к проблеме формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной деятельности вуза [1].

Быстроизменяющиеся современные условия влияют на формирование личности и на то, какими знаниями, навыками и умениями ей необходимо обладать для успешной реализации себя в обществе. Также меняются требования работодателей, которые предъявляются к выпускникам, что связано с развитием постиндустриального общества, в котором на данный момент доминирует все, что связано со сферой предоставления услуг.

В образовательной среде воспитывается готовность к освоению новых знаний, уме-

ний и навыков, ориентированность на результат, трудолюбие, развивается творческое мышление, а главное, приобретается высокое мастерство и квалификация.

В настоящее время быть просто квалифицированным специалистом в обществе недостаточно, личность должна иметь активную гражданскую позицию, быть социально ориентированной и сопричастной в решении общественных проблем, нацеленной на развитие и улучшение разных аспектов жизни. В данном случае сфера образования регулирует развитие как общества, так и личности.

Современные вузовские программы развивают в обучающихся профессиональные и личностные качества. От того, насколько развилась личность в процессе обучения, зависит ее будущее трудоустройство и профессиональное развитие на рынке труда.

Нельзя не согласиться с мнением Л.В. Силаковой, которая считает, что выпускник должен иметь инновационное мышление и развитую креативность, уметь самостоятельно развивать себя и знать механизмы профессионального личностного роста, уметь интегрировать знания и информацию, связанную с разными науками и сферами жизни, знать и уметь работать в команде, практический и теоретический опыт принятия и разработки исследовательских решений [2].

Эффективным и наиболее приоритетным механизмом развития потенциала личности в образовательной среде является деятельность, связанная с организацией равнонаправленных проектов. Проектная деятельность способна в совокупности развить навыки студентов, поддержать интерес и мотивацию к познавательной, исследовательской деятельности.

Понятие «деятельность» несет в себе основополагающий характер для общества в целом. Это специфическое выражение человека по отношению к миру, от содержания которого зависят какие-либо изменения в обществе и мире. Деятельность, по существу, состоит из цели, ресурса (средств), процесса и, непосредственно, результата.

По мнению И.Н. Захаровой, «у каждого человека существует ряд определенных потребностей и личностных желаний. И эти желания будут каждый раз удовлетворяться через определенную деятельность и в деятельности. В зависимости от определенных

потребностей и желаний человек, как субъект деятельности, ставит перед собой определенную цель, которая будет целью деятельности» [3, с. 230].

Ориентируясь на данную логику, можно определить понятие «проектная деятельность» обучающихся как совместную познавательную, творческую и игровую деятельность, которая направлена на достижение какой-либо цели, ориентированную на определенные методы, способы деятельности. Всегда в проектной деятельности есть цель, этапы, задачи и конечный результат, оценка данного результата.

В структуре проектной деятельности присутствует: выявление и анализ проблемы, актуальность выявленной проблематики; целеполагание, определение конечного результата; определение наиболее эффективных средств ее достижения; поиск, обработка, анализ и синтез информации; рефлексия, оценка и анализ результатов деятельности, вывод и поиск улучшения и совершенствования деятельности.

Если рассмотреть понятие «проект», то его можно определить как уникальный процесс деятельности, который определен определенным промежутком времени, в котором в основном присутствует уникальность и инновационность. Это так называемый замысел, у которого есть определенная конечная точка, для достижения которой формируется план последовательных действий, в котором задействованы различные творческие, технические способности человека. Способность конструировать и оптимизировать свой личный трудовой процесс.

Процесс проектирования – это в своем роде переход обучающегося из одного состояния в другое, пошаговые условия, которые позволяют достичь больших образовательных, практических результатов за меньший промежуток времени. Данный процесс непосредственно влияет на логическое мышление не только обучающихся, но и тех, кто обучает, поскольку данная деятельность является совместным творческим процессом.

И.В. Никитина делает акцент в своем исследовании на том, что в отличие от традиционного образования, стимулирующего репродуктивный тип обучения, структура проектной деятельности полностью повторяет структуру любой деятельности человека от

замысла, планирования, выбора цели, средств и методов, до конечного результата, который оценивается в различных социокультурных контекстах. Значимость работы над проектом подкрепляется общественным признанием, чувством сопричастности к результатам труда, вовлечением в процесс взаимодействия при работе над проектом своих способностей и навыков, полученных в учебном процессе [4].

Проектная деятельность в организациях высшего образования является частью инновационной деятельности. Реализуемая в разных направлениях, проектная деятельность в вузе способствует в том числе освоению обучающимися требуемых компетенций в части способностей к проектной и инновационной деятельности, а также может быть основой инноваций по направлениям специализации вуза [5].

Процесс проектирования является наиболее эффективным и комфортным для студентов, поскольку данный процесс имеет направленность на индивидуальность каждого ученика, которая в процессе совместной, командной работы подвергается изменениям самого обучающегося, за счет принятия определенной роли в процессе проектирования. В данном случае процесс проектирования сильно отличается от учебно-исследовательской деятельности, поскольку проектирование позволяет выйти за рамки исследования, понять механизмы и структурное взаимодействие различных элементов, влияющих на получение планируемого результата, а также учет рисков и непредвиденных обстоятельств. Анализ проектной и исследовательской деятельности позволил Т.В. Кузнецовой прийти к выводу, что проектно-исследовательская деятельность – это специально организованная совместная учебно-познавательная деятельность педагога и учащихся по проектированию индивидуального или коллективного исследования, которая предполагает: а) постановку личностно-значимых образовательных задач; б) планирование хода и способов исследования в рамках определенных этапов; в) определение ожидаемых результатов и продуктов; г) развертывание деятельности по решению личностно-значимых образовательных задач (инициатив); д) создание конкретного продукта; е) рефлексии результатов деятельности [6, с. 103].

Проектирование позволяет разуму структурировать информацию практического и теоретического характера, задействовать и развить личностные способности.

Развитие личностных способностей – развитие различных навыков, которые могут быть связаны как с конкретными профессиональными навыками, так и с навыками, которые влияют на личность и самоопределение человека.

Поскольку проектная деятельность непосредственно связана с исследовательским процессом, можно выделить четыре основные группы навыков: мыслительные, двигательные, перцептивные, поведенческие.

Первая группа является умственной деятельностью человека, связана с поиском, восприятием и передачей, воспроизведением информации, аналитическим мышлением, систематизацией и структурированием.

Двигательные навыки связаны с различным трудом и взаимодействием с внешним миром, различной физической деятельностью. Такие навыки в большей мере становятся автоматическими (например: телесная память, печать текстов или сообщений, механические физические действия). От того, насколько развит необходимый в профессиональной сфере деятельности навык, зависит качество и скорость работы (на этапе развития навыка, связан с мыслительной деятельностью).

Перцептивные или сенсорные навыки связаны с восприятием окружающего мира, окружающей среды, с возможностью быстро адаптироваться, ориентироваться на внешние факторы и изменения, с воспроизведением звуков, ориентированностью на восприятие запахов или прикосновений.

Поведенческие навыки непосредственно связаны с обществом. Это ряд необходимых навыков, которые развиваются при участии в общественной жизни, при взаимодействии с людьми, близкими.

Все эти 4 группы тесно связаны между собой. В зависимости от деятельности и профессиональной ориентированности та или иная группа навыков может доминировать, однако, так или иначе, их взаимодействие дает развитие и отработку различных навыков.

Формирование компетенций у студентов непосредственно связано с уровнем развития

их навыков и умений. Молодежь в образовательную среду попадает с наличием различных навыков, которые не развиты или, возможно, не открыты для профессионального и осознанного освоения. Общекультурные, профессиональные навыки формируются у студентов в процессе обучения на двух уровнях: бакалавриат и магистратура. Активная и самостоятельная позиция у обучающихся формируется именно в процессе проектной деятельности. Самостоятельный поиск, постановка цели, анализ информации позволяют развить необходимые для успешной личности качества. В главной степени в условиях проектной деятельности у студентов формируется ответственность за свои решения, за результат, за свою команду. Обучающиеся в процессе данной деятельности получают профессиональный опыт решения задач и применяют его на практике, тем самым отрабатывая и развивая данный навык.

Работа над любым проектом предполагает исследовательскую работу, например, выявление актуальности или проблематики проекта, ориентированность на конечный результат, а значит, исследование всех аспектов, связанных с конечной целью, структурирование и обработку результатов, всех данных, связанных с проектом. Проектная деятельность предполагает развитие у студентов работы с документами и грамотным их оформлением [7, с. 422].

Проблема готовности молодежи к активным действиям в социальной среде определяется многими факторами, в том числе наличием профессиональных знаний и опытом успешной реализации конкретных проектов [8, с. 150].

Таким образом, навык – это знания и умения, которые доводятся до автоматизма с помощью практики и повторений при формировании необходимых условий. Он позволяет человеку легче приспосабливаться к условиям той или иной профессиональной среды и быть более эффективным при выполнении задач. Отметим, что у каждой профессии есть перечень наиболее актуальных и необходимых навыков, от развитости которых зависит успешность в выбранной профессиональной сфере.

Навыки проектной деятельности подразумевают способность обучающегося разрабатывать, организовать и реализовать проект за

счет применения своих личностных и профессиональных качеств.

В современном мире, чем больше навыков имеет кандидат, тем больше его шансы получить работу, и тем привлекательнее он выглядит на рынке труда. Это происходит из-за развитости современных технологий и расширения деятельности различных профессий. Большое количество навыков позволяет сделать вывод о реальном, практическом опыте кандидатов, их способностях ориентироваться в стрессовых, критических условиях и умении адаптироваться к окружающей среде.

Включение студентов в проектную деятельность в разных ролях позволяет расширить их мышление и постепенно развить определенные качества и навыки, с которыми в дальнейшем они будут наиболее масштабно и критично мыслить, для устранения каких-либо рисков при проектировании различных событий или исследований.

Образовательная среда – не такой простой феномен, каким может показаться. В данной среде задействовано огромное количество процессов, которые создают условия, в которых студенты могут идентифицировать себя в социуме, развить свою личность, удовлетворить потребности в познании и обучении, воспринимать образование как самоцель и определенную ценность. Важным в процессе построения эффективной образовательной среды является личностно-ориентированный процесс обучения.

Образовательная среда высшего учебного заведения, по мнению А.И. Артюхиной, «представляет собой развивающийся континуум пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных и других факторов, которые предстают как целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия развивающейся личности и объективного мира высшей школы. Это взаимодействие проявляется в форме ситуаций-событий, возникающих в сферах деловых и межличностных контактов, творческих структур научно-педагогических школ (предметно-пространственного и информационного окружения), интегрирующим началом которых является обеспечение личностно-профессионального становления будущих специалистов. Образовательная

среда вуза выступает необходимым компонентом целостного механизма профессиональной социализации, источником коллизий, жизненно-профессиональных ситуаций, обеспечивающих вхождение студентов в образ жизни, мышления и профессионального поведения специалиста» [9].

Понятие «образовательная среда вуза» отражает условия, в которых обучающийся может комфортно и эффективно развивать навыки проектирования, поскольку в процессе обучения его сопровождает преподаватель, и сама среда вуза формирует безопасные условия возможностей реализации проектов.

Образовательная среда со временем меняется, тут выявляется фактор изменения – время. Чем сильнее и быстрее развивается мир, общество, тем быстрее меняется образовательная среда и используемые технологии. Совершенствуется учебно-воспитательный процесс. В процессе познания и изучения процессов образовательная среда формирует такие условия, в которых обучающиеся могут понять специфику и тенденции развития тех или иных структур общественной жизни, определить, какие именно профессии будут более значимыми, какие навыки могут понадобиться для успешной самореализации после вуза.

Так, образование ориентируется на будущие изменения, определяя наиболее эффективные методы подготовки обучающихся к профессиональной реализации. Важным является универсальный, компактный и наиболее информативный подход, который будет непосредственно закреплен практическим опытом, переходящим в навык, студентов. Поэтому в настоящее время в учебном процессе огромную роль играет внеурочная деятельность. Если говорить шире, то это разнообразные по формату проекты и мероприятия, в которых могут принять участие студенты с первых курсов. Чем сильнее их включенность в проектную, в данном случае внеурочную деятельность, тем увереннее студент ощущает себя в обществе, что за собой ведет развитие навыков и мышления, направленного на успешную самореализацию. Тем самым повышается заинтересованность обучающегося в учебном процессе.

Понятие «среда» включает в себя множество различных аспектов и контекстов. В

случае образования – это определенные условия, направленные на эффективное усвоение знаний, умений и навыков студентами, для развития их мировоззрения и кругозора, мышления и личностных качеств, развития в них профессиональных навыков и качеств, благодаря которым развивается общество и различные сферы жизни.

Чем больше личность использует возможности среды, в которой находится, тем более свободно и активно происходит ее саморазвитие, и тем эффективнее оно становится. В таком случае личность становится и творцом и продуктом среды, в которой находится.

Среда для человека – это определенный мир, в котором есть свои возможности, эта среда определяется тем, что именно там делает личность. Обобщая, среда человека – это его естественное и социальное окружение, в котором присутствуют различные комплексы влияний и определенных условий. Эти условия напрямую влияют на развитие личности.

Образовательная среда – это комплекс влияний, возможностей и условий, которые влияют на развитие личности, формируют ее в соответствии с целью того или иного образования. Эта среда – центр образовательного пространства, в ней есть свои цели, компоненты, механизмы и методы.

От уровня развития образовательной среды зависит уровень общественного сознания. В данном случае очень важным аспектом является уровень эмоциональной обстановки. Создание комфортных условий, в которых каждая личность сможет развить свой потенциал – и есть главная задача образовательной среды. Образовательная среда вуза отражает условия, в которых обучающийся может комфортно и эффективно развивать навыки проектирования, поскольку в процессе обучения его сопровождает преподаватель, и сама среда вуза формирует безопасные условия для реализации проектов.

Таким образом, создание в образовательной среде наиболее благоприятных условий развития навыков обучающихся ведет к успешному и эффективному становлению целостной, осознанной личности, которая, в свою очередь, является некой движущей силой развития общества в целом. Навыки, ко-

торыми обладает выпускник, определяют уровень развитости образовательной среды.

Внутри образовательной среды образуется определенное, целостное студенческое общество, у которого доминирует потребность в самореализации и идентификации в общественной, образовательной среде. В свою очередь, проектная деятельность дает возможность обучающимся в реализации личностного потенциала, развитие которого происходит при обретении определенной роли студентом и возможности ее смены при изменении условий обучения. Смена роли позволяет в практической форме и безопасных условиях самоопределиться студенту и понять, какое именно место в обществе ему больше подходит.

Особо следует сказать о социокультурной среде вуза, которая является «интегративным фактором личностного становления студента, влияние которого опосредуется через включение студента в различные ее сферы. Это пространство совместной деятельности студентов, преподавателей, со-

трудников, где происходит освоение культуры, жизненных смыслов, способов культурной самореализации, раскрытия индивидуальных ресурсов личности» [10, с. 160].

Таким образом, нами выявлены особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза, при этом обосновано, что проектная деятельность в образовательной среде вуза влияет на навыки, которые необходимы личности для успешной социализации в обществе.

Навыки проектной деятельности подразумевают способность обучающегося разрабатывать, организовать и реализовать проект за счет применения своих личностных и профессиональных качеств.

Навыки, полученные в проектной деятельности, предоставляют студентам возможность брать на себя ответственность, освоить новые функции, самостоятельно мыслить, а также быть в курсе последних изменений и открытий.

Список литературы

1. Оленина Г.В. Педагогика социально-культурного проектирования и продвижения гражданских инициатив молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2011. 47 с.
2. Силакова Л.В. Профессиональные компетенции и способы их формирования в вузе // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2014. № 2. Статья 21.
3. Захарова И.Н. Деятельность и основные виды деятельности личности // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 229-231.
4. Никитина И.В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 23 с.
5. Кудинова О.С., Скульмовская Л.Г. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 104.
6. Кузнецова Т.В. Развитие ключевых компетенций учащихся через применение технологии проектного обучения // Реализация компетентного подхода в образовательной практике педагогических учебных заведений: сб. ст. / под науч. ред. С.И. Поздеевой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. С. 100-107.
7. Янченко И.В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза // Молодой ученый. 2013. № 2 (49). С. 422-424.
8. Григорьева Е.И. Педагогический потенциал социально-культурного проектирования в творческой самореализации студенческой молодежи // Подготовка кадров социально-культурной сферы: традиции и стратегии развития: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции. СПб., 2019. С. 148-152.
9. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2007. 40 с.
10. Бурдуковская Е.А. Социокультурная среда вуза как педагогический фактор становления личности студента // Организация ценностно-ориентационной деятельности студентов в образовательном пространстве вуза: материалы Межвузов. науч.-практ. конф. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. С. 159-162.

References

1. Olenina G.V. *Pedagogika sotsial'no-kul'turnogo proyektirovaniya i prodvizheniya grazhdanskikh initsiativ molodezhi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogy of Social and Cultural Design and Promotion of Civic Youth Initiatives. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Barnaul, 2011, 47 p. (In Russian).
2. Silakova L.V. Professional'nyye kompetentsii i sposoby ikh formirovaniya v vuze [Professional competencies and methods of their formation in a university]. *Nauchnyy zhurnal NIU ITMO. Seriya «Ekonomika i ekologicheskiy menedzhment» – Scientific Journal NRU ITMO. Series “Economics and Environmental Management”*, 2014, no. 2, art. 21. (In Russian).
3. Zakharova I.N. Deyatel'nost' i osnovnyye vidy deyatel'nosti lichnosti [Activity and main activities of the person]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2019, no. 28 (266), pp. 229-231. (In Russian).
4. Nikitina I.V. *Proyektnaya deyatel'nost' kak sredstvo organizatsii obrazovatel'noy sredy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Project Activity as a Mean of Organization the Educational Environment. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2007. (In Russian).
5. Kudinova O.S., Skulmovskaya L.G. *Proyektnaya deyatel'nost' v vuze kak osnova innovatsiy* [Project activities at the university as a basis for innovation]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2018, no. 4, p. 104. (In Russian).
6. Kuznetsova T.V. Razvitiye klyuchevykh kompetentsiy uchashchikhsya cherez primeneniye tekhnologii proyektного obucheniya [Development of key competencies of students through the application of project-based learning technology]. *Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v obrazovatel'noy praktike pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Implementation of the Competency-Based Approach in the Educational Practice of Teacher Training Institutions]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University Publ., 2007, pp. 100-107. (In Russian).
7. Yanchenko I.V. *Pedagogicheskaya tsennost' proyektnoy deyatel'nosti v formirovanii kar'yernoy kompetentnosti budushchikh vypusnikov vuza* [The pedagogical value of project activities in the formation of career competence of future graduates]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2013, no. 2 (49), pp. 422-424. (In Russian).
8. Grigoryeva E.I. *Pedagogicheskiy potentsial sotsial'no-kul'turnogo proyektirovaniya v tvorcheskoy samorealizatsii studencheskoy molodezhi* [The pedagogical potential of Social and Cultural Design in the Creative Self-Realization of Student Youth]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Podgotovka kadrov sotsial'no-kul'turnoy sfery: traditsii i strategii razvitiya»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Training in the Social and Cultural Sphere: Traditions and Development Strategies”]. St. Petersburg, 2019, pp. 148-152. (In Russian).
9. Artyukhina A.I. *Obrazovatel'naya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskiy fenomen: na materiale proyektirovaniya obrazovatel'noy sredy meditsinskogo universiteta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Educational Environment of a Higher Educational Institution as a Pedagogical Phenomenon: on the Material of Designing the Educational Environment of a Medical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Volgograd, 2007, 40 p. (In Russian).
10. Burdukovskaya E.A. *Sotsiokul'turnaya sreda vuza kak pedagogicheskiy faktor stanovleniya lichnosti studenta* [The sociocultural environment of the university as a pedagogical factor in the formation of the student's personality]. *Materialy Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Organizatsiya tsennostno-oriyentatsionnoy deyatel'nosti studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza»* [Proceedings of the Inter-University Scientific and Practical Conference “Organization of Students' Value and Orientational Activity in the Educational Space of the University”]. Blagoveshchensk, Bashkir State Pedagogical University Publ., 2003, pp. 159-162. (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>

Ефременко Алексей Павлович, ассоциированный профессор, доцент кафедры искусств и художественного творчества. Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: Folkduet@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-7688>

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 16.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 13.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Elena I. Grigorieva, Doctor of Cultural Studies, 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>

Aleksey P. Efremenko, Associate Professor, Associate Professor of Art and Artwork Department. Russian State Social University, Moscow, Russian Federation. E-mail: Folkduet@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-7688>

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 16 July 2020
Reviewed 13 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-123-131
УДК 379.82/84+711.424

Параметры формирования социокультурной среды города (к вопросу о специфике социокультурной урбанистики)

Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА, Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА

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

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>, e-mail: dolgenkovam@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>, e-mail: tatyana_bort@mail.ru

Parameters of the development of social and cultural environment of the city (on the issue of social and cultural urbanism specifics)

Marina I. DOLZHENKOVA, Tatyana G. BORTNIKOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>, e-mail: dolgenkovam@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>, e-mail: tatyana_bort@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению сущности феномена социально-культурной урбанистики – обширной междисциплинарной области исследований, посвященных городам и процессам формирования городского стиля жизни, городского досуга, преодоления обезличенности, замкнутости и обособленности горожан, их взаимной отчужденности и антипатии. Современный город рассмотрен как специфическая, рационально организованная территория; особый саморазвивающийся целостный организм, где возникает уникально организованная социально-пространственная среда, форма существования определенного социума. Проблематика социокультурной урбанистики связана с массовой городской культурой и отдыхом, в рамках которых разрабатываются проекты рекреационных зон, позитивно влияющих на развитие городских пространств и сообществ, делающих их привлекательными для жителей и туристов. В любой городской среде складываются особые уклад и тип культуры; в структуре населенного пункта формируются функциональные кластеры, интегрирующие быт, труд и отдых горожан. Качество жизни человека во многом зависит от состояния созданной в городе социально-культурной среды (качество жилья, коммунальное обслуживание, связь, торговля, здравоохранение, образование и т. п.). Городская социокультурная среда позиционирована как сложная самоорганизующаяся подсистема городского устройства, характеризующаяся рядом количественных и качественных показателей. Городская среда через способы взаимодействия людей формирует уникальный социально-психологический тип личности, которому свойственна рациональность, подвижность, готовность к изменениям, соподчинение собственных интересов с запросами других, способность преодолевать трудности окружающей действительности. Общими проблемами городской социально-культурной среды являются недостаточная культурно-досуговая инфраструктура; низкий уровень жизни и покупательной способности населения; отсутствие устойчивых культурно-исторических традиций; недостаток активного партнерского взаимодействия организаций сферы культуры, досуга и искусства в решении общегородских проблем.

Ключевые слова: социально-культурная среда города; социокультурная урбанистика; организация городского досуга; проектирование социально-культурной инфраструктуры города

Для цитирования: Долженкова М.И., Бортникова Т.Г. Параметры формирования социокультурной среды города (к вопросу о специфике социокультурной урбанистики) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 123-131. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-123-131

Abstract. The study is devoted to examining the essence of the phenomenon of social and cultural urbanism – an extensive interdisciplinary field of research devoted to cities and the processes of urban lifestyle formation, urban leisure, overcoming depersonalization, asociality and isolation of citizens, their mutual alienation and antipathy. The modern city is considered as a specific, rationally organized territory; a special self-developing whole organism, where a uniquely organized social and spatial environment arises, the form of existence of a particular society. The problems of social and cultural urbanism are connected with mass urban culture and leisure, within the framework of which projects of recreation zones are being developed that positively affect the development of urban spaces and communities, making them attractive to residents and tourists. In any urban environment, a special way and type of culture develops; in the structure of the settlement functional clusters are formed that integrate the life, work and leisure of citizens. The quality of human life largely depends on the state of the social and cultural environment created in the city (quality of housing, public services, communications, trade, health care, education, etc.). The urban social and cultural environment is positioned as a complex self-organizing subsystem of the urban structure, characterized by a number of quantitative and qualitative indicators. The urban environment through the methods of people interaction forms a unique social and psychological type of personality, which is characterized by rationality, mobility, willingness to change, the subordination of one's own interests to the needs of others, the ability to overcome the difficulties of reality. Common problems of the urban social and cultural environment are insufficient cultural and leisure infrastructure; low living standards and purchasing power of the population; lack of sustainable cultural and historical traditions; lack of active partnership between organizations of the spheres of culture, leisure and art in solving city problems.

Keywords: social and cultural environment of the city; social and cultural urbanism; organization of urban leisure; projecting of social and cultural infrastructure of the city

For citation: Dolzhenkova M.I., Bortnikova T.G. Parametry formirovaniya sotsiokul'turnoy sredy goroda (k voprosu o spetsifike sotsiokul'turnoy urbanistiki) [Parameters of the development of social and cultural environment of the city (on the issue of social and cultural urbanism specifics)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 123-131. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-123-131 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблематика социокультурной урбанистики оказалась в центре внимания современной научной общественности. Она отражает целостную характеристику успешного города, интегрирующую в себе богатую культурную, образовательную и общественную жизнь в сочетании с удобной инфраструктурой и комфортной средой, что обуславливает становление привлекательного для горожан пространства, одновременно центра притяжения для туристов. Данная проблематика оказалась в центре внимания 5 Санкт-Петербургского международного культурного форума (декабрь 2016 г.), а также Московского урбанистического форума (июль 2019 г.).

В том контексте целью исследования является обоснование сущности и специфики социокультурной урбанистики, в задачи исследования входит рассмотрение основных парадигм указанной научной отрасли, конкретизация предмета и проблемного поля соответствующих исследований.

Урбанистика как наука о городе (массштабная междисциплинарная сфера исследований, предметом которых становятся города и процессы их развития) сложилась на рубеже XVIII–XIX веков, и, как самостоятельная отрасль научных знаний, сформировалась в середине XX столетия на стыке социологии, экономики, демографии, географии, философии, культурологии, дизайна и архитектуры. На рубеже XIX и XX веков в России сформировалась оригинальная научная парадигма исторического градоведения (И.М. Гревс, Н.П. Анциферов и др.), которая трактовала городское поселение не только как центр экономической и политической жизни, но и как специфический социокультурный феномен. Несколько позже в ракурсе научных изысканий попали психология, социальная педагогика и социально-культурная деятельность, урбанистические исследования подобной направленности были сосредоточены на проблемах городского стиля жизни, городского досуга, преодоления обезличенности,

замкнутости и обособленности горожан, их взаимной отчужденности и антипатии.

Сегодня в формировании человеческого капитала, создании экономики знаний ведущая роль отводится социально-культурной урбанистике. Идеи социокультурной урбанистики так или иначе были представлены в работах социологов и культурологов. Так, М.С. Каган полагал, что своеобразие и уникальность культурной жизни города обусловлены действием четырех специфических факторов: природного (климатические условия и ландшафт); основной направленности деятельности жителей города; архитектурного и художественно-эстетического облика города (особенности городских искусства и архитектуры, многообразие форм художественной жизни и характер эстетических потребностей горожан) [1]. С.В. Пирогов выделял такую особенность, как социокультурная динамика социальной структуры и культурная мобильность города, совокупно определяющие особенности среды и качество жизни в населенном пункте [2]. В.Г. Ильин социокультурную парадигму понимания города также обуславливал качеством городской жизни, развитием человека, его удовлетворенностью и возможностью выстраивать жизнь в соответствии с ценностями культуры [3, с. 12].

Современный город предстает как специфическая, рационально организованная территория; особый саморазвивающийся целостный организм (синергетическое единство социальных, политических, экономических и ментальных феноменов), развивающийся в соответствии с системой специфических правил и законов, обусловленных не только научными основами градостроительства, но и социокультурными механизмами. В городе возникает уникально организованная социально-пространственная среда, форма существования определенного социума, с особыми материальными и духовными условиями развития и деятельности вовлеченных в него людей.

Соответственно, социально-культурный дискурс изучения городов предполагает рассмотрение сущности, а также поиск условий и закономерностей оптимизации и развития досуговой среды населенного пункта [4, с. 5]. Наряду с определенными самобытностью и однородностью, в городской среде разверты-

вается множество противоречий и проблем сферы культуры и досуга, отличающихся мультикультурностью, гетерогенностью и мобильностью [5]. Средовой подход определяет системное, целостное, комплексное и целенаправленное организационно-педагогическое изучение социально-культурной деятельности по созданию, распространению и освоению материальных и духовных ценностей культуры и досуга; акцентирование внимания на осмыслении структурообразующих аспектов городской жизни. Следовательно, средовые урбанистическая концепция и исследовательская стратегия сочетают технические параметры и социокультурный контент городской жизни.

Вместе с тем развитие городов обусловлено тенденциями социокультурных трансформаций в России. Проблематика социокультурной урбанистики связана с массовой городской культурой и отдыхом, в рамках которых разрабатываются проекты рекреационных зон, интегрированных в уже сформированную городскую среду, позитивно влияющих на развитие городских пространств и сообществ, делающих, в свою очередь, их привлекательными для всех жителей населенного пункта. Именно исследовательские и социокультурные проекты, ориентированные на развитие городских социально-культурных сообществ; создание интересного городского пространства, комфортной, красивой архитектурной среды, новых общественных зон становятся инструментом формирования и основанием устойчивого развития территории.

Непрерывно меняющийся облик города определяется совокупностью таких факторов, как географическое и геополитическое положение, величина (численность населения и пространственная структура), историко-архитектурное наследие, природный ландшафт, промышленная и научная специализация и т. п. Для каждого города предлагается новая функциональная направленность (город-памятник, город-ярмарка и т. п.).

Уклад городской жизни определяется нормированным рабочим днем, актуализирующим проблему свободного от работы и сна времени, возникновением феномена вечернего отдыха. Исходя из этого, качество жизни человека во многом зависит от состояния созданной в городе социально-культурной среды (качество жилья, комму-

нального обслуживания, связи, торговли, здравоохранения, образования и т. п.). Сложная социальная структура города является результатом дифференциации населения по демографическим, классовым, профессиональным, территориальным признакам, образовательному цензу, культурным и коммуникативным интересам и запросам и т. д. В силу этого стратегической задачей является интеграция мыслящих инициативных людей, способных генерировать идеи и способных реализовать их в рамках городской среды. Вместе с тем преобладающей становится социокультурная тенденция человека играющего (*homo ludens*), в рекреации которого доминируют компоненты развлечений, что актуализирует развитие индустрии досуга (дорогие развлекательные и оздоровительные центры, ночные клубы, спортивные бары и т. п.).

Таким образом, городская социокультурная среда – это сложная самоорганизующаяся подсистема городского устройства, характеризующаяся рядом количественных (размеры и возраст городского населения, число учреждений культуры) и качественных (статус города, развитость социальной инфраструктуры, разнообразие социально-демографического состава населения) показателей (разнообразие-однообразие, интегрированность-деинтегрированность, динамичность-статичность [6]. Процесс формирования культурной среды городов ускоряется или замедляется под влиянием хозяйственно-экономических условий, культурных традиций, архитектурных особенностей, близости к столичным центрам и т. п. [7]. Социокультурный потенциал города накапливается гражданами на протяжении столетий и концентрируется в локальных культуре и просвещении. Городская культурная среда формируется и функционирует в процессе реализации региональной социально-культурной политики, в рамках которой социально-культурная деятельность позиционируется в качестве драйвера развития городов, оптимизирующего качество жизни населения, формирующего социально-культурную стратегию развития городов, полноценное развитие культурных сообществ, иницирующих разработку и реализацию государственных федеральных и региональных целевых программ, строительство соответствующей ин-

фраструктурной базы, развитие туристской сферы, межрегиональное и международное сотрудничество. Социально-культурная среда города определяется самоорганизацией общества, иницируется непосредственно людьми – ее носителями. На основании этого правомерно выделить два взаимосвязанных источника социокультурного средоформирования: профессиональную (художественную, архитектурную и градостроительную) и общественную инициативную культуротворческую деятельность.

В рамках градостроительной деятельности социально-культурная среда оформляется посредством различных композиционных доминант, определенных стилевых традиций в застройке [8]. Э.А. Орлова выделяет в качестве значимых характеристик городской среды физическую (предметный мир, плотность населения, городское пространство, внутригородские связи) и экологическую (загрязнение окружающей среды, преобладание в ней искусственных компонентов) составляющие, а также влияние информационного воздействия и особенностей социальной структуры [9].

В структуру социокультурной среды города входят исторически ценные градоформирующие объекты (планировка, застройка, композиция, объемно-пространственные решения, природный ландшафт, охранные и визуальные зоны, археологический слой, соотношение застроенных и озелененных городских территорий, архитектурные памятники, стиль, колористика, декор, масштаб, объем и фактура зданий и сооружений), адекватные природному и созданному человеком окружению.

Общими проблемами городской социально-культурной среды являются недостаточная (неудовлетворительного состояния, не соответствующая нормативной потребности, не отвечающая современным требованиям) культурно-досуговая инфраструктура; низкий уровень жизни и покупательной способности населения; отсутствие устойчивых культурно-исторических традиций; дефицит активного партнерского взаимодействия организаций сферы культуры, досуга и искусства в решении общегородских проблем.

Городскую среду ухудшает шумовая нагрузка, усиливающаяся функционирующими транспортом и оборудованием. В силу указанных обстоятельств отдельные районы го-

рода позиционируются как более престижные на основании критериев удобства размещения, обеспеченности объектами сервиса, загрязненности воздуха, состояния жилищного фонда, архитектурно-эстетического качества застройки и природных ландшафтов, плотности заселения.

Соответственно, гармоничное развитие и функциональное наполнение социокультурного пространства города предполагает наличие в нем разнообразного ресурсного потенциала, позволяющего удовлетворять не только бытовые, но и культурно-досуговые, образовательные, научно-просветительские потребности жителей.

В этом контексте особый феномен – культурно-историческая среда города – специфическое социальное и духовное окружение человека, основанное на сложившихся в локальном пространстве исторических процессах и культурных традициях, реализующих градообразующую, средовую и рекреационную функции. При этом крайне важна живописность обзора культурных и природных ландшафтов, архитектурных ансамблей исторической и современной застройки, достопримечательных и памятных мест, созданных человеком или природой, связанных с историческими событиями, жизнью выдающихся деятелей, бытованием народных художественных промыслов. Сложившаяся привычная социально-культурная среда должна быть максимально сохранена всеми доступными способами, что, по мнению Д.С. Лихачева, крайне важно для обеспечения «духовной оседлости» человека, его нравственной самодисциплины и социальности [6].

В современных условиях важнейшими моделями актуализации культурно-исторической среды становятся музеефикация и создание культурного ландшафта. В модели музеефикации ведущими становятся два пути: «памятник как музей» (архитектурное сооружение как самоценный объект музейного показа) и «памятник под музей» (размещение в конкретном здании музейного учреждения) [10]. Еще одна остро дискуссионная проблема – актуализация объектов индустриального наследия и памятников культурной архитектуры, которую целесообразно разрешать посредством создания на базе индустриального объекта музея-заповедника культурного центра или организации совме-

стного использования объекта музеем и церковью [11, с. 56].

На основе интеграции двух вышеуказанных моделей возникает идея создания этно- и экомузеев, а также урбоскансенов (музеев городской среды под открытым небом) [12]. Популярным направлением решения проблемы актуализации культурного наследия является создание пешеходных улиц и зон. Такой подход стимулирует проведение не только классических экскурсий, но интеллектуальных прогулок-бесед, осуществляемых как профессиональными экскурсоводами, так и любителями-краеоведами, проживающими в квартале. Все это позволяет провести реорганизацию городского пространства с целью усиления его социокультурной значимости, также снятия визуального и психоэмоционального напряжения жителей города [13]. Создание культурно-исторической среды обусловлено еще и реализацией интерактивных пространственных арт-объектов (постоянных или разовых, статичных или мобильных), выполняющих социальные, художественные или образовательные функции и обеспечивающих коммуникационные процессы среды, аудитории и историко-культурной ткани города, стимулирующих сотворчество и соучастие горожан и гостей города в совместных арт-практиках [14]. В озелененных пространствах площадей, парков и бульваров должно зайти современное искусство с объектами паблик-арта (объекты стрит-арта, временные скульптуры, световые проекции) и перформансами, уличными музыкой, театром, хореографией, фотографией, живописью и т. п. В связи с этим еще одной проблемой социокультурной урбанистики становится принятие и легитимизация в городской среде граффити как вида стрит-арта. Необходимо выделение для молодых талантливых художников специальных площадок, сопровождаемое официальным утверждением эскизов и месторасположения произведений, получением согласия собственников и осуществлением контроля художественного процесса.

Предложенные модели актуализации городской среды обеспечивают превращение локальных территорий в значительные туристско-рекреационные, просветительские и культурные центры, сохраняющие историко-культурную специфику и уникальность.

Инфраструктура исторического центра города, в совокупности, образует оригинальный текст и образы, обеспечивающие взаимодействие и диалог между жителями города, туристами и культурными ценностями. Вместе с тем функциональная перегрузка исторического ядра городского центра неизбежно ведет к потере уникальности, фрагментарности, несистемности, что актуализирует кардинальные изменения и перепланировку его среды [15]. Поэтому не следует игнорировать создание привлекательной, интересной среды и архитектуры за пределами исторических центров городов.

Сохранение культурно-исторического наследия в городах из года в год приобретает все большую актуальность. Во многих российских городах создаются научно-исследовательские лаборатории по изучению новых форм и расширению социально-культурных возможностей городского пространства. Разрабатывается стратегический прогноз развития не только центра города, но и его периферии, подцентров.

Вместе с тем остаются нерешенными некоторые проблемы социокультурной урбанистики. Наиболее ярко это проявляется в городском социокультурном феномене одиночества в толпе. Протivoестественно быстрый темп жизни города создает коммуникативные проблемы; психологи и социологи констатируют значительное количество одиноких людей, сообщающих, что рядом нет близких, ощущающих собственную бесполезность и снижение самооценки. Эта отчужденность порождает чувства бессилия (ни на что невозможно повлиять, ничто нельзя изменить), бессмысленности жизни, утраты нравственных норм и критериев поведения, изоляции, замкнутости, в силу которых возникает дереализация (когда человек перестает ярко и адекватно воспринимать происходящее) и деперсонализация (когда человек перестает понимать сам себя, воспринимает себя как бы со стороны). Постепенно затрудняется общение, появляется замкнутость, люди «надевают» своего рода маску, защищающую их от агрессии и безразличия окружающего мира, закрытость и отчужденность со временем становятся чертой характера.

Еще одна проблема – учет при планировании развития социокультурной инфраструктуры так называемого барьера плотно-

сти (при повышении плотности застройки начинаются разнообразные проблемы, связанные с недостаточным и некачественным сервисом, перегруженностью транспортных артерий). Еще одна закономерность развития социокультурной инфраструктуры определяется параметрами оптимального размера города и базируется на обоснованной в 1994 г. итальянским физиком Ч. Марчетти «константой Марчетти» [16; 17]. Согласно этому параметру, оптимальный временной ресурс, который горожане готовы потратить на дорогу до работы или объекта досуга, составляет примерно 50–70 минут, вне зависимости от расстояния и средства транспорта. Жители города не готовы расходовать более получаса в день, чтобы добраться до основных пунктов назначения, они предпочтут найти новую работу или переехать, лишь бы не увеличивать этот временной интервал. Следовательно, константа (стена) Ч. Марчетти определяет размеры города в минутном, часовом и геометрическом измерении, что определяет развитие социокультурной и транспортной инфраструктур, критерии их эффективности и доступности [17]. В этом контексте был сделан вывод о том, что инвестиции в транспортную инфраструктуру приводят к экономии времени в пути, вместо этого люди инвестируют сэкономленное время, в том числе, в сферу досуга.

Попытки ограничить или, напротив, искусственно стимулировать развитие города может привести к неожиданным последствиям – город становится совершенно непригодным для жизни: например, когда (подобно Детройту) на улицах воцаряется организованная или неорганизованная преступность или доминируют маргинальные личности. Отсутствие учета социокультурных традиций также может повлечь проблемы. Например, спроектированное иностранными архитекторами пространство отдыха в форме амфитеатра «Яма» на Хохловской площади Москвы оказалось абсолютно «непросчитанным» социокультурно, что сделало его крайне популярным у молодежи, склонной к асоциальному поведению и пьянству. Такой же недоброй славой пользуется двор «Горка» на Китай-городе.

Восприятие города человеком зависит от особенностей его возраста, культурного развития, интересов, эмоциональной отзывчиво-

сти. Город выглядит по-разному в течение дня, в разное время года, в центре и на окраинах. Кроме того, восприятие города во многом подчиняется закономерностям видеоэкологии (экологическим аспектам визуального восприятия человеком окружающей среды). Человек испытывает потребность в разнообразии зрительного восприятия, в то же время в условиях урбанизации городская среда оказывается «насыщенной» однообразными строениями, что характеризуется как «видеозагрязнение» – увеличение доли агрессивных полей (глухие стены и заборы, монолитное стекло, асфальтовые покрытия, гладкие крыши домов), которые приводят к появлению у человека раздражительности и агрессии [18].

Еще одним аспектом видеоэкологии города является устранение «цветовой загрязненности». В этом контексте важна разработка и реализация модели городской колористики, основанной на идее введения цветowych ограничений, структуры и содержания палитры, правил сочетания разрешенных оттенков, способствующих формированию цветового единства города. Цветовые палитры и схемы являются исходными данными при проектировании объектов городской среды, а также при реализации программ капитального ремонта.

Важным аспектом социокультурной среды города является информационное воздействие, которое расширяет доступ к культурным ценностям, открывает возможности самореализации личности. Вместе с тем его чрезмерная интенсивность, невозможность уйти от потока информации приводит к нервно-психическим заболеваниям или к отторжению любой информации, когда человек стремится сохранить свой внутренний мир.

¹ *Зубарева Ю.П.* «Цвета Праздников». Технология колористики города. URL: <https://smd.mirtesen.ru/blog/43032224752/YUliya-Zubareva-TSveta-Prazdnikov-Tehnologiya-Koloristiki-goroda> (дата обращения: 16.12.2019).

Проблематика социокультурной урбанистики проявляется еще и в том, что город становится пространством межкультурной коммуникации. Различие, разнообразие и диалог культур становятся ключевыми аспектами функционирования современного города, и, соответственно, деятельности его культурных институтов и реализации культурных программ, направленных на создание пространств общения и взаимодействия различных социальных и национальных общностей.

Таким образом, необходимыми условиями для формирования и успешного развития культурных процессов города, а также решения насущных социокультурных задач становятся информационная открытость и взаимная информированность. Обмен информацией происходит в рамках крупных культурно-досуговых событий, которые, в свою очередь, становятся механизмом создания новых городских традиций, достижения долгосрочных социокультурных целей, залогом сотрудничества, объединения усилий. Резко увеличился объем информационного воздействия, осуществляемого через средства массовой коммуникации и рекламу.

Современный житель города не может принадлежать только к одной досуговой общности, поэтому для него чрезвычайно важно усвоить и поддерживать навыки бесконфликтного перехода из одной социокультурной группы или ситуации – в другую, что предполагает подвижность не только в поведении, но и в ценностных ориентациях. Поскольку в каждой досуговой общности складываются свои оценочные эстетические и коммуникативные критерии, стандарты проведения свободного времени, предпочтения в области моды. Тем самым социокультурная урбанистика может быть позиционирована как чрезвычайно актуальная, многоаспектная и перспективная отрасль фундаментальных и прикладных исследований, ориентированных на кардинальную оптимизацию социально-экономических, политических и психологических факторов развития города.

Список литературы

1. *Каган М.С.* Культура города и пути ее изучения // Город и культура: сб. науч. тр. СПб., 1992. С. 15-34.
2. *Пирогов С.В.* Социология города. М., 2004. 208 с.
3. *Ильин В.Г.* Город как концепт культуры: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Ростов н/Д., 2004.
4. *Глазычев В.Л.* Урбанистика. М.: Европа, 2008. 220 с.

5. Гун Г.Е. Урбанистика и художественная культура города // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. № 1 (29). С. 74-77.
6. Долженкова М.И., Мурзина О.Б. Некоторые тенденции развития социально-культурной инфраструктуры постиндустриального города // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. № 2 (130). С. 96-102.
7. Скрипачева И.А. Культурная среда молодых городов // Фундаментальные исследования. 2007. № 11. С. 36-40.
8. Барышников С.В. Городская культурная среда: дис. ... канд. филос. наук. Воронеж, 1999. 158 с.
9. Орлова Э.А. Современная городская культура и человек. М.: Наука, 1987. 192 с.
10. Буров В.Ф. Взаимодействие человека и культурно-исторической среды: дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1999. 135 с.
11. Каулен М.Е. Музеефикация историко-культурного наследия России. М., 2012.
12. Мастеница Е.Н. Музеефикация промышленного наследия: опыт и перспективы // Музей. 2012. № 5. С. 4-11.
13. Мастеница Е.Н. Урбоскансен: pro et contra // Институты памяти в меняющемся мире: сб. ст. по материалам Междунар. науч. конф. СПб., 2013. С. 55-63.
14. Витюк Е.Ю. Городская среда как арт-объект // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 364. С. 43-48.
15. Медведев М.А. Взаимодействие интерактивных арт-практик с городской средой // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2010. № 2. С. 81-84.
16. Шулепова Э.А. Культурная среда исторического города: методология изучения и трансляция // Культурологический журнал. 2011. № 214. Статья 3. URL: http://www.crjournal.ru/rus/journals/59.html&j_id=6 (дата обращения: 25.06.2015).
17. Marchetti C. Mobility: On the Potential and the Effects of Introducing Maglevs in the European Transport System. 1994. URL: <http://www.cesaremarchetti.org/archive/scan/MARCHETTI-054.pdf> (accessed: 25.06.2015).
18. Зубец А.Ж. Совершенствование системы управления качеством транспортной инфраструктуры города: дис. ... канд. экон. наук. М., 2016. 151 с.

References

1. Kagan M.S. Kul'tura goroda i puti eye izucheniya [City culture and ways of its study]. *Gorod i kul'tura* [City and Culture]. St. Petersburg, 1992, pp. 15-34. (In Russian).
2. Pirogov S.V. *Sotsiologiya goroda* [Sociology of the City]. Moscow, 2004, 208 p. (In Russian).
3. Ilin V.G. *Gorod kak kontsept kul'tury: avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk* [City as a Concept of Culture. Dr. soc. sci. diss.]. Rostov-on-Don, 2004. (In Russian).
4. Glazyshev V.L. *Urbanistika* [Urbanism]. Moscow, Evropa Publ., 2008, 220 p. (In Russian).
5. Gun G.E. Urbanistika i khudozhestvennaya kul'tura goroda [Urbanistics and city artistic culture]. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv – Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2012, no. 1 (29), pp. 74-77. (In Russian).
6. Dolzhenkova M.I., Murzina O.B. Nekotoryye tendentsii razvitiya sotsial'no-kul'turnoy infrastruktury postindustrial'nogo goroda [Some tendencies of development of welfare infrastructure of post-industrial city]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2014, no. 2 (130), pp. 96-102. (In Russian).
7. Skripacheva I.A. Kul'turnaya sreda molodykh gorodov [The cultural environment of young cities]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2007, no. 11, pp. 36-40. (In Russian).
8. Baryshnikov S.V. *Gorodskaya kul'turnaya sreda: dis. ... kand. filos. nauk* [Urban Cultural Environment. Cand. phil. sci. diss.]. Voronezh, 1999, 158 p. (In Russian).
9. Orlova E.A. *Sovremennaya gorodskaya kul'tura i chelovek* [Contemporary Urban Culture and People]. Moscow, Nauka Publ., 1987, 192 p. (In Russian).
10. Burov V.F. *Vzaimodeystviye cheloveka i kul'turno-istoricheskoy sredy: dis. ... kand. filos. nauk* [Interaction Between Man and the Cultural and Historical Environment. Cand. phil. sci. diss.]. Krasnoyarsk, 1999, 135 p. (In Russian).
11. Kaulen M.E. *Muzeyifikatsiya istoriko-kul'turnogo naslediya Rossii* [Museumfication of the Historical and Cultural Heritage of Russia]. Moscow, 2012. (In Russian).
12. Mastenitsa E.N. *Muzeyifikatsiya promyshlennogo naslediya: opyt i perspektivy* [Museumfication of industrial heritage: experience and perspectives]. *Muзей* [Museum], 2012, no. 5, pp. 4-11. (In Russian).

13. Mastenitsa E.N. Urboscansen: pro et contra [Urboscansen: pro et contra]. *Sbornik statey po materialam mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Instituty pamyati v menyayushchemsya mire»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Memory Institutions in a Changing World”]. St. Petersburg, 2013, pp. 55-63. (In Russian).
14. Vityuk E.Y. Gorodskaya sreda kak art-ob’ekt [Urban environment as an art object]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2012, no. 364, pp. 43-48. (In Russian).
15. Medvedev M.A. Vzaimodeystviye interaktivnykh art-praktik s gorodskoy sredoy [Interaction of interactive art practices with the urban environment]. *Akademicheskyy vestnik UralNIIProyekt RAASN* [Academic Bulletin URALNIIPROEKT RAASN], 2010, no. 2, pp. 81-84. (In Russian).
16. Shouleпова E.A. Kul’turnaya sreda istoricheskogo goroda: metodologiya izucheniya i translyatsiya [Cultural milieu in historical town: research methodologies and translation]. *Kul’turologicheskyy zhurnal – Journal of Cultural Research*, 2011, no. 2 (4), art. 3. (In Russian). Available at: http://www.crjournal.ru/rus/journals/59.html&j_id=6 (accessed 25.06.2015).
17. Marchetti S. *Mobility: On the Potential and the Effects of Introducing Maglevs in the European Transport System*, 1994. Available at: <http://www.cesaremarchetti.org/archive/scan/MARCHETTI-054.pdf> (accessed 25.06.2015).
18. Zubets A.Z. *Sovershenstvovaniye sistemy upravleniya kachestvom transportnoy infrastruktury goroda: dis. ... kand. ekon. nauk* [Improving the Quality Management System of the City’s Transport Infrastructure. Cand. econom. sci. diss.]. Moscow, 2016, 151 p. (In Russian).

Информация об авторах

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой культуроведения и социокультурных проектов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: dolgenkovam@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tatyana_bort@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Бортникова Татьяна Геннадиевна
 E-mail: tatyana_bort@mail.ru

Поступила в редакцию 24.01.2020 г.
 Поступила после рецензирования 21.02.2020 г.
 Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Marina I. Dolzhenkova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: dolgenkovam@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>

Tatyana G. Bortnikova, Doctor of Cultural Studies, Professor, Professor of Foreign Philology and Applied Linguistics Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: tatyana_bort@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2947-9409>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana G. Bortnikova
 E-mail: tatyana_bort@mail.ru

Received 24 January 2020
 Reviewed 21 February 2020
 Accepted for press 20 March 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-132-138
УДК 379.8

Педагогика досуга как направление в современном социокультурном образовании и воспитании

Иван Александрович ЧЕРНИКОВ

ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушной академии им. профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
Министерства обороны Российской Федерации
394064, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54а
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-6769>, e-mail: tchernikowivan@yandex.ru

Pedagogy of leisure as a direction in modern socio-cultural education and upbringing

Ivan A. CHERNIKOV

“Military Educational and Scientific Centre
of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh)
the Ministry of Defence of the Russian Federation
54a Starykh Bol'shevikov St., Voronezh 394064, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-6769>, e-mail: tchernikowivan@yandex.ru

Аннотация. Предпринята попытка осмысления научного статуса педагогики досуга и взаимосвязи ее с другими научно-педагогическими направлениями, в первую очередь, с теорией, методикой и организацией социально-культурной деятельности. Показано, что источником для выявления специфики педагогики досуга являются досуговые исследования, проводимые отечественными и зарубежными учеными с позиций социологии и культурологии досуга. На основе анализа научных публикаций последнего времени (Н.И. Бочарова, А.Ф. Воловик, В.П. Крестьянов, Г.А. Опарин, О.Г. Тихонова, Н.В. Шарковская и др.) дано авторское определение педагогики досуга как целостного и системно организованного научно-педагогического и практико-ориентированного направления в современном социокультурном образовании и воспитании, раскрывающего закономерности педагогического процесса в сфере досуга. Особая миссия педагогики досуга состоит в обеспечении условий для формирования способности личности к саморазвитию в сфере досуга, повышению собственной досуговой компетентности.

Ключевые слова: досуг; культурология досуга; педагогика досуга; социология досуга; социокультурное образование и воспитание; теория социально-культурной деятельности

Для цитирования: Черников И.А. Педагогика досуга как направление в современном социокультурном образовании и воспитании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 132-138. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-132-138

Abstract. We make attempt to understand the scientific status of leisure pedagogy and its relationship with other scientific and pedagogical directions, primarily with the theory, methods and organization of socio-cultural activities. It is shown that the source for identifying the specifics of leisure pedagogy are leisure studies conducted by domestic and foreign scientists from the positions of sociology and cultural studies of leisure. Based on the analysis of recent scientific publications (N.I. Bocharova, A.F. Volovik, V.P. Krestyanov, G.A. Oparin, O.G. Tikhonova, N.V. Sharkovskaya et al.) we give the author's definition of leisure pedagogy as an integral and systemically organized scientific-pedagogical and practice-oriented direction in modern socio-cultural education and upbringing, revealing the regularities of the pedagogical process in the field of leisure.

The special mission of leisure pedagogy is to provide conditions for the formation of an individual's ability to self-development in the field of leisure, to increase their own leisure competence.

Keywords: leisure; cultural studies of leisure; pedagogy of leisure; sociology of leisure; socio-cultural education and upbringing; theory of socio-cultural activity

For citation: Chernikov I.A. Pedagogika dosuga kak napravleniye v sovremennom sotsi-okul'turnom obrazovanii i vospitanii [Pedagogy of leisure as a direction in modern socio-cultural education and upbringing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 132-138. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-132-138 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В отечественной культурологии, социологии досуга и педагогической теории социально-культурной деятельности сложилось устойчивое мнение о том, что досуг – это особое пространство и специальное средство развития личности, а также о том, что сегмент социального воспитания, в котором «вырастает» способность личности действовать в сфере досуга, повышать свою досуговую компетентность и, как итог – способность к творческой самореализации. Такова особая миссия, которую призвана обеспечить современная педагогика досуга.

Это во многом определяет актуальность изучения данного направления в системе педагогических знаний. Однако, несмотря на высокое социальное значение педагогики досуга, еще не вполне полно осмыслено ее место в системе педагогики, не определена связь с другими научными дисциплинами, не в полной мере раскрыт воспитательный потенциал. В определенной мере восполнить этот пробел призвана данная работа.

Исходным моментом для изучения сущности и специфики педагогики досуга должны выступать досуговые исследования, проводимые отечественными и зарубежными учеными с позиций социологии и культурологии досуга.

Зарубежное досуговедение XX века, представленное работами канадского исследователя Р. Стеббинса, британских ученых К. Ройека, Т. Блэкшоу, К. Робертса, в качестве аксиомы принимает тезис о том, что досуг является одним из определяющих факторов для формирования культурной идентичности современного человека, особенно в условиях широкого распространения современной массовой культуры. Здесь становятся определяющими содержание и формы досуговой активности человека, имеющийся опыт досуговой деятельности (то, что иногда называют «досуговой квалификацией»). Досуг – реаль-

ный фактор социализации и аккультурации личности.

Такую же оценку формирующей роли досуга давали и отечественные социологи Б.А. Грушин, Л.А. Гордон, Э.В. Клопов, Б.Г. Мосалев, Г.П. Орлов, В.А. Ядов и др., а также представители культурологии (М.А. Ариарский, Е.И. Григорьева и др.) и педагогики социально-культурной деятельности (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Ю.А. Стрельцов, В.Е. Триодин и др.). В контексте современных исследований проблема переоценки роли досуга в жизни современного общества практически не встречается, большинство авторов основываются на идее статичной связи «труд-отдых», «улучшающего» влияния досуга на процесс вхождения человека в культуру. На теорию досуга продолжают оказывать определяющее влияние концепты марксистской социологии и теории общественного развития.

Опираясь на исследования зарубежной социологии и культурологии досуга, можно проследить, как зарубежные исследователи определяют его развивающий потенциал (см.: [1]).

В книге К. Ройека «Капитализм и теория досуга» (1985) указано на четыре основных подхода, имеющих принципиальное значение в понимании социального предназначения и воспитательного потенциала досуга:

- досуг – это явление мира взрослых, которое определяется в оппозиции к игровому миру детей;

- досуговая практика – это результат особой деятельности «квалифицированных участников», то есть готовых к участию в досуговых занятиях;

- структура и развитие досуговых отношений является результатом легитимации правил получения удовольствия, радости, то есть как положительных, так и негативных переживаний;

– отношение к досугу должно рассматриваться как динамичный, достаточно открытый социальный процесс» (цит. по: [2]).

Эти выводы, сделанные еще в конце прошлого века, можно рассматривать как своеобразное подведение итогов западных досуговедческих исследований, осуществленных представителями социологии досуга и культурной антропологии. Речь идет о работах самого К. Ройека, а также Т. Блэкшоу и других авторов.

Игровая культура взрослого человека, являющаяся основополагающим компонентом его досуговой деятельности, приобрела в начале XXI века масштаб ярко выраженного явления, поддерживаемого массовыми культурными индустриями. Игровые онлайн и оффлайн практики усложнились и требуют особой квалификации участников, их «посвящения» в правила игр, знание их «истории», включенности в игровые сообщества. Усиление игрового компонента в современной культуре свидетельствует не только о повышении социального значения досуга, но и о принципиальном изменении его места в структуре культуры. Досуг – один из центральных, базисных компонентов современной культуры, по крайней мере, в обществах западного типа, активно формирующих идентичность/идентичности современного человека.

Но, поскольку современная эпоха утверждает непостоянство и релятивность любых проявлений идентичности – когда никто не уверен в собственной идентичности, которая больше не является фиксированной, возникает необходимость столь же «свободно» подходить и к анализу сущности досуговой идентичности и особенностей ее формирования. Возникает некая «релятивность» в истолковании социальной сущности досуга, его предназначения и роли в формировании идентичности современного человека.

Среди последних исследований в отечественной культурологии, в которых предпринята попытка выхода на новый уровень теоретического осмысления проблематики досуга, необходимо назвать работы О.В. Понукалиной [3], Н.Н. Ярошенко [4; 5], И.А. Черникова [1] и др., рассматривающих досуг постиндустриального общества, выявляя его связь с потреблением и статусной идентификацией стиля жизни современного человека. Так,

например, О.В. Понукалина с позиций социальной теории общества постмодерна доказывает способность досуга выступать «в роли лифта социальной мобильности» [3, с. 301]. Однако вопрос о том, что приводит в действие этот «лифт», какова роль факторов самоорганизации и в чем специфика управляемого социального влияния, обеспечивающих способность досуга создавать предпосылки для личностного роста, формирования культурной идентичности человека. Именно на эти ключевые вопросы должна дать ответы современная педагогика досуга, постепенно формирующаяся в системе теоретического дискурса российской педагогики и практики социокультурного воспитания личности.

История становления педагогики досуга в России восходит к опыту внешкольного образования конца XIX – начала XX века и получила свое развитие в идеях культурно-просветительной работы советского периода.

Несмотря на это, в современной педагогической литературе встречается достаточно устойчивое мнение, согласно которому педагогика досуга и в целом педагогическая интерпретация социокультурных функций досуга впервые была дана А.Ф. Воловиком, В.А. Воловиком [6] (об этом, например, пишут Н.И. Бочарова и О.Г. Тихонова [7, с. 7]). Такой подход, как нам представляется, определяется тем, что общая педагогика практически недостаточно знакома с фундаментальной разработкой идеи воспитания в условиях досуга, которая была всесторонне осмыслена в рамках теории, методики и организации культурно-просветительной деятельности, что нашло отражение в работах М.А. Ариарского, Д.М. Генкина, М.И. Зеленецкого, А.Г. Сасыхова, А.Г. Соломоника, Ю.А. Стрельцова, В.С. Цукермана и др., а сегодня продолжается в рамках исследований по теории, методике и организации социально-культурной деятельности (Е.И. Григорьева и др. [8; 9], Н.Н. Ярошенко [4] и мн. др.).

Одним из первых представителей теории клубной и культурно-просветительной работы, полно раскрывший сущность понятия «педагогика досуга», был профессор Ю.А. Стрельцов, осуществлявший исследование этого явления с середины 1960-х гг. Он опубликовал в 2008 г. совместно с Е.Ю. Стрельцовой учебное пособие «Педагогика досуга» [10]. В нем авторы рассмотрели педагогику досуга

как социальный и культурный механизм решения проблем, связанных с досугом и его ролью в культурном развитии общества. Ими были рассмотрены разнообразные виды культурной деятельности и культурного общения в сфере свободного времени, а также определены пути формирования личности в условиях свободного времени и досуга.

После утверждения в середине 1990-х гг. идеи социально-культурной деятельности (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников) понятие педагогики досуга мало использовалось в научных исследованиях. Однако в последнее время вновь возрос интерес исследователей к понятию «педагогика досуга»: опубликованы серьезные научные статьи и ряд учебных изданий, отражающих современное понимание данного явления. Закономерно возникает необходимость рассмотреть отражение этого концепта в современных научно-педагогических публикациях, среди которых мы выделяем работы В.П. Крестьянова [11], Н.В. Шарковской [12], Н.И. Бочаровой и О.Г. Тихоновой [7] и других исследователей, опубликованные в последние годы.

Педагогика досуга в представлении Н.И. Бочаровой и О.Г. Тихоновой [7] в своем целевом предназначении может быть определена как совокупность компетенций педагога, способного «организовывать культурно-досуговую деятельность детей в условиях дошкольной образовательной организации и семьи, а также обеспечивать взаимодействие с родителями для гармоничного воспитания детей дошкольного возраста в семье» [7, с. 5]. Здесь явно прослеживается ограничение практики досуговой педагогики по возрасту и задачам организации семейного воспитания, совместного активного отдыха детей и родителей, что делает данное определение неполным и недостаточно четко отражающим сущность педагогики досуга как особого направления в системе педагогического знания и воспитательной практики. Анализ работы Н.И. Бочаровой и О.Г. Тихоновой «Педагогика досуга. Организация досуга детей в семье» показывает, что намеченный ими подход к трактовке педагогики досуга следует понимать как описание лишь одного из важных сегментов воспитательной работы с детьми.

Самарский исследователь Г.А. Опарин в статье «Педагогика социально-культурной

деятельности в сфере досуга», которая отражает теоретико-методологическую позицию не только автора, но и целого ряда современных исследователей, пишет, что «социально-культурная деятельность на практике осуществляется как профессиональная, общественная и самодеятельная активность граждан» [13, с. 1076]. Однако такой логический ряд недопустим, поскольку здесь нарушено единство основания для классификации. Речь может идти о профессиональной и самодеятельной активности, которая может проявляться как в индивидуальной, так и в общественной деятельности.

Спорным также является рассмотрение Г.А. Опарина досуга как «досуга как сферы социально-культурной деятельности» [13, с. 1076], хотя достаточно очевидно, что досуг является более фундаментальной и широкой по содержанию дефиницией. Социально-культурная деятельность – это лишь один из сегментов общественной деятельности, включенных в систему досуга.

Однако наиболее дискуссионным является отнесение Г.А. Опарина социальной педагогики к базовым компонентам социально-культурной деятельности. И на этой основе автором делается вывод о том, что педагогика досуга – это, по сути, социальная педагогика, реализуемая в сфере культуры, а понятие «социально-культурная деятельность» практически приравнивается к понятию «педагогика досуга» (по тексту статьи оно часто заменяется понятием «педагогика социально-культурной деятельности»).

Определяя отношение к такому подходу, требуется не просто показать соотношение социальной педагогики и педагогики социально-культурной деятельности, но и раскрыть отношение к ним «педагогики досуга». Такая задача может быть даже поставлена шире – необходимо показать место педагогики досуга в общей системе педагогики.

Обобщая результаты научных публикаций последнего времени, проанализированных в данной работе, можно представить авторское определение: педагогика досуга – это целостное и системно организованное научно-педагогическое и практико-ориентированное направление в современном социокультурном образовании и воспитании, раскрывающее закономерности педагогического процесса в сфере досуга. Данное определе-

ние существенно отличается от подходов к пониманию педагогики досуга, имеющих в литературе.

Так, например, В.П. Крестьянов пишет о педагогике досуга как об одном из новых направлений «современной социальной педагогики досуга» [11]. В основу данного учебного пособия, опубликованного в 2010 г., положена идея о том, что «педагогика досуга представляет собой составную часть общей социально-педагогической теории и практики» [11, с. 6].

По мнению орловского ученого, вся структура педагогики досуга состоит из трех компонентов – это история, теория и технология педагогики досуга [11]. При этом автор указал, что история педагогики досуга призвана изучать генезис культурно-воспитательной практики в различные исторические периоды. Теория педагогики досуга обобщает закономерности культурно-воспитательной практики, а технология педагогики досуга обеспечивает проектирование и реализацию управляемых воспроизводимых культурно-воспитательных процессов [11]. Здесь мы солидарны с исследователем, поскольку он указал на главные черты педагогики досуга как особого научного направления. Единственное, в чем еще придется разобраться, так это с историей педагогики досуга, которая слишком интегрирована в другие области педагогики и достаточно сложно выделяется в междисциплинарных гуманитарных исследованиях.

Особое внимание В.П. Крестьянов отводит определению специализированных границ педагогики досуга, отличающих ее от других направлений в педагогической науке. Рассмотрим его позицию, которая важна в контексте вопроса о границах и специфике педагогики досуга, поставленного в данной работе.

Анализируя педагогику досуга как достаточно новую науку, которая вырастает на новых методологических основаниях и подходах, В.П. Крестьянов, по-своему определяет ее объект и предмет. По его мнению, «объектом педагогики досуга выступают люди всех возрастов, начиная с воспитанников детских садов и кончая почтенными ветеранами, а также явления социокультурной действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе

целенаправленной досуговой деятельности» [11]. Таким образом, исследователь констатирует то, что педагогика досуга нацелена на все возрастные когорты и на все социокультурные явления. Единственным, но достаточно весомым и значимым основанием для уточнения границ объекта педагогики досуга становится имплементация воспитательного воздействия в сферу досуговой деятельности. В чем можно согласиться с В.П. Крестьяновым, так это в том, что нельзя определить сущность педагогики досуга без указания на специфику досуга как социокультурного явления и специфику досуговой деятельности (определяемую как единство потребления, творчества и экстериоризации).

Предметом педагогики досуга, по мнению исследователя, является педагогический процесс в сфере досуга всех возрастных групп [11]. При этом он указывает на то, что в ходе осмысления «предмета педагогики досуга необходимо исходить из характеристики досуговой деятельности как средства индивидуального самоутверждения людей, воздействия социально-культурной практики на сознание и поведение личности» [11, с. 12].

В ходе анализа В.П. Крестьянов сформулировал свое определение педагогики досуга как науки «о воздействии досуговой деятельности на социально-культурную среду, духовный мир ее субъектов и объектов – создателей и потребителей культурных благ и ценностей с целью повышения их досуговой квалификации» [11, с. 12].

Оригинальную трактовку социокультурной сущности педагогики досуга в ряде публикаций дает профессор Н.В. Шарковская. Она пишет о педагогике досуга, прежде всего, как о научной дисциплине: «Объект педагогики досуга – познание содержательных основ активного досуга, выступающего в качестве педагогического средства формирования личности в воспитательном пространстве общекультурной реальности» [12, с. 14]. Следует обратить внимание на то, что, согласно этому определению, педагогика использует досуг как средство воспитания. Предметом же исследования педагогики досуга является «организация досуговой деятельности, направленная на совершенствование культурной жизнедеятельности личности в процессе взаимодействия с учреждениями культуры и дополнительного образования» [12, с. 14].

«Педагогика досуга, являясь одной из отраслей педагогики – сложной системы педагогических наук, выступающей неременным условием развития ее теории и практики, традиционно связана с общей педагогикой, возрастной педагогикой, историей педагогики и образования, а также с частными методиками» [12, с. 20].

Обращает на себя внимание то, что Н.В. Шарковская пытается связать педагогику досуга с теорией социально-культурной деятельности, но не отвечает на вопрос о том, чем они отличаются. Так, по ее мнению, «особое место в комплексе взаимосвязанных с педагогикой досуга гуманитарных дисциплин занимает социально-культурная деятельность (теория, история и методика), позволяющая рассматривать процесс развития личности на основе специфически культурного освоения окружающего мира с помощью целого спектра технологий» [12, с. 20].

Между тем намеченная автором связь между теорией социально-культурной деятельности и педагогикой досуга может быть представлена как иерархия, в которой педагогика досуга занимает более высокое положение. И это приводит нас к следующим выводам.

Педагогика досуга – это широкое научное направление, которое взаимосвязано и

взаимообусловлено с развитием с других многочисленных областей педагогики. Ведь не секрет, что к сфере досуга в той или иной мере обращаются многие специалисты, представляющие различные области педагогики.

По отношению к теории социально-культурной деятельности педагогика досуга является более широким и обобщающим понятием. Это, на наш взгляд, следует из того, что сама социально-культурная деятельность – это лишь один из многих сегментов досуговой деятельности. Ведь «культурное развитие человека – многофакторный социально-педагогический процесс» [13, с. 1077].

Следовательно, и понятие «педагогика досуга» и его конкретизация в досуговых практиках может пониматься как широкая база для разработки более узких теоретических направлений (например, в теории социокультурного менеджмента или культурно-досуговой деятельности).

Таким образом, понимая педагогику досуга как уникальное направление в современном социокультурном образовании и воспитании, раскрывающее закономерности педагогического процесса в сфере досуга, следует подчеркнуть необходимость дальнейшего изучения и углубления знаний о педагогических процессах в сфере культуры.

Список литературы

1. Черников И.А. Современный досуг: между свободой и потреблением // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 5 (91). С. 111-120.
2. Blackshaw T. The man from leisure: an interview with Chris Rojek // Cultural Sociology. 2012. № 6. P. 319-335. DOI 10.1177/1749975511409996
3. Понукалина О.В. Специфика показного потребления досуга в условиях общества постмодерна // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2009. № 1. С. 301-304.
4. Ярошенко Н.Н. Ценности досуга в контексте цивилизационного развития // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 6 (44). С. 66-73.
5. Ярошенко Н.Н. Понятие «цивилизация досуга» в контексте зарубежных социокультурных исследований // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 5 (91). С. 92-101.
6. Воловик А.Ф., Воловик В.А. Педагогика досуга. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1998. 232 с.
7. Бочарова Н.И., Тихонова О.Г. Педагогика досуга. Организация досуга детей в семье. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 218 с.
8. Ануфриева Н.И., Каменец А.В., Григорьева Е.И., Казакова И.С., Юценко Н.С. Теоретические и технологические основы социально-культурной деятельности. М.: Рос. гос. соц. ун-т, 2018.
9. Grigorieva E.I., Gribkova G.I., Umerkaeva S.S., Kiseleva O.I., Kosiborod O.L. Club communication as the basis for social and cultural activities // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7. № 6. С. 749-753.
10. Стрельцов Ю.А., Стрельцова Е.Ю. Педагогика досуга. М.: МГУКИ, 2008. 272 с.
11. Крестьянов В.П. Педагогика досуга. Орел: ОГУ, 2010. 156 с.

12. Шарковская Н.В. Педагогика досуга в контексте современного гуманитарного знания // Культура и образование. 2018. № 4 (31). С. 13-21.
13. Опарин Г.А. Педагогика социально-культурной деятельности в сфере досуга // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 1076-1080.

References

1. Chernikov I.A. Sovremennyy dosug: mezhdru svobodoy i potrebleniyem [Modern leisure: between freedom and consumption]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Art*, 2019, no. 5 (91), pp. 111-120. (In Russian).
2. Blackshaw T. The man from leisure: an interview with Chris Rojek. *Cultural Sociology*, 2012, no. 6, pp. 319-335. DOI 10.1177/1749975511409996
3. Ponukalina O.V. Spetsifika pokaznogo potrebleniya dosuga v usloviyakh obshchestva postmoderna [Specificity of ostentatious consumption of leisure in postmodern society]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2009, no. 1, pp. 301-304. (In Russian).
4. Yaroshenko N.N. Tsennosti dosuga v kontekste tsivilizatsionnogo razvitiya [Leisure values in the context of civilizational development]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Art*, 2011, no. 6 (44), pp. 66-73. (In Russian).
5. Yaroshenko N.N. Ponyatiye «tsivilizatsiya dosuga» v kontekste zarubezhnykh sotsiokul'turnykh issledovaniy [The concept of “civilization of leisure” in the context of foreign socio-cultural researches]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Art*, 2019, no. 5 (91), pp. 92-101. (In Russian).
6. Volovik A.F., Volovik V.A. *Pedagogika dosuga* [Leisure Pedagogy]. Moscow, Moscow Psychologic-social University, Flinta Publ., 1998, 232 p. (In Russian).
7. Bocharova N.I., Tikhonova O.G. *Pedagogika dosuga. Organizatsiya dosuga detey v sem'ye* [Leisure Pedagogy. Organization of Leisure Time for Children in the Family]. Moscow, “Urait” Publ., 2019, 218 p. (In Russian).
8. Anufriyeva N.I., Kamenets A.V., Grigoryeva E.I., Kazakova I.S., Yushchenko N.S. *Teoreticheskiye i tekhnologicheskkiye osnovy sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti* [Theoretical and Technological Foundations of Social and Cultural Activities]. Moscow, Russian State Social University Publ., 2018. (In Russian).
9. Grigorieva E.I., Gribkova G.I., Umerkaeva S.S., Kiseleva O.I., Kosiborod O.L. Club communication as the basis for social and cultural activities. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 2019, vol. 7, no. 6, pp. 749-753.
10. Streltsov Y.A., Streltsova E.Y. *Pedagogika dosuga* [Leisure Pedagogy]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 2008, 272 p. (In Russian).
11. Krestyanov V.P. *Pedagogika dosuga* [Leisure Pedagogy]. Orel, Orel State University Publ., 2010, 156 p. (In Russian).
12. Sharkovskaya N.V. Pedagogika dosuga v kontekste sovremennogo gumanitarnogo znaniya [Theoretical and methodological provisions of pedagogy leisure as an industry of humanitarian knowledge]. *Kul'tura i obrazovaniye – Culture and Education*, 2018, no. 4 (31), pp. 13-21. (In Russian).
13. Oparin G.A. Pedagogika sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti v sfere dosuga [Pedagogy of social and cultural activities in the field of leisure]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Konsept» – Scientific-Methodological Electronic Journal “Koncept”*, 2016, vol. 15, pp. 1076-1080. (In Russian).

Информация об авторе

Черников Иван Александрович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель. Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: tchernikowivan@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-6769>

Поступила в редакцию 28.07.2020 г.
 Поступила после рецензирования 25.08.2020 г.
 Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Ivan A. Chernikov, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer. “Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (Voronezh) the Ministry of Defence of the Russian Federation, Voronezh, Russian Federation. E-mail: tchernikowivan@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-6769>

Received 28 July 2020
 Reviewed 25 August 2020
 Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-139-146
УДК 37.015.31+028

Подросток как читатель: возможности педагогического влияния

Наталья Александровна СТЕФАНОВСКАЯ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>, e-mail: stefan1966@mail.ru

A teenager as a reader: opportunities for pedagogical influence

Natalia A. STEFANOVSKAYA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>, e-mail: stefan1966@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования связана с необходимостью разработки педагогических стратегий формирования читающих поколений. Проведен анализ отечественных исследований чтения подростков за последние 50 лет. Выделены и описаны базовые характеристики читательского поведения подростков. Показано, что чтение занимает достаточно устойчивое место среди приоритетных форм проведения досуга, несмотря на рост разнообразия и доступности иных форм проведения свободного времени. Но в силу психологических и физиологических особенностей подросткового возраста, их динамичности оно не является его основной формой. Показано, что интенсивность чтения подростков меняется под влиянием социальной ситуации. Развитие компьютерных технологий, увеличение учебных нагрузок, общий дефицит времени снижают читательскую активность, но не отстраняют подростков от читательской деятельности вообще. Репертуар подросткового чтения постепенно сужается, ограничивается 2–3 жанрами. Установлено, что в тройку наиболее авторитетных агентов влияния на чтение подростков входят друзья, родители, учителя. Сделаны выводы о необходимости педагогической поддержки читательской активности подростков. Определены основные педагогические задачи: формирование у подростков осознания ценности чтения как способа интеллектуального досуга, сохранение баланса развлекательных и познавательных мотивов чтения, расширение жанрово-тематического репертуара читаемых книг.

Ключевые слова: подростки; досуг; мотивы чтения; репертуар чтения; педагогическое влияние

Для цитирования: Стефановская Н.А. Подросток как читатель: возможности педагогического влияния // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 139-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-139-146

Abstract. The relevance of the research is related to the need to develop pedagogical strategies for the formation of reading generations. The analysis of domestic studies of reading of teenagers for the last 50 years is carried out. We identify and describe the basic characteristics of teenagers reading behavior. Research results show that reading occupies a fairly stable place among the priority forms of leisure activities, despite the growing diversity and availability of other forms of leisure time. But due to the psychological and physiological characteristics of adolescence, their dynamism, it is not its main form. It is shown that the reading intensity of teenagers changes under the influence of the social situation. The development of computer technologies, the increase in educational loads, and the general lack of time reduce reading activity, but do not exclude teenagers from reading activities in general. The repertoire of teenager reading is gradually narrowing, limited to 2–3 genres. It is established that the top three most influential agents of influence on tee-

nager reading include friends, parents, and teachers. Conclusions are drawn about the need for pedagogical support of teenagers reading activity. The main pedagogical tasks are defined: formation of teenagers' awareness of the value of reading as a way of intellectual leisure, maintaining the balance of entertainment and cognitive motives for reading, expanding the genre and thematic repertoire of books read.

Keywords: teenagers; leisure; reading motives; reading repertoire; pedagogical influence

For citation: Stefanovskaya N.A. Podrostok kak chitatel': vozmozhnosti pedagogicheskogo vliyaniya [A teenager as a reader: opportunities for pedagogical influence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 139-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-139-146 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Анализу особенностей чтения молодого поколения исследователи всегда уделяли особое внимание, стремясь выработать педагогические и психологические стратегии формирования читающих поколений, понять и оценить эффективность различных мер социально-педагогического стимулирования мотивации читательской деятельности детей и подростков. Особый интерес проблема качества и активности чтения подростков, развития их читательской культуры стала вызывать в связи с развитием цифровой среды, конкуренцией между традиционными и электронными форматами книг.

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

К настоящему моменту в отечественной исследовательской практике накоплен уже значительный пласт эмпирического материала о чтении подростков, что позволяет проследить динамику трансформаций читательского портрета подростка за последние полвека и выделить аспекты социально-педагогического влияния на формирование подростка как читателя. Базой анализа стали опубликованные материалы как известных общесоюзных и всероссийских исследований, так и результаты региональных исследований, организованных, прежде всего, библиотеками, так как продвижение и популяризация чтения – их основная миссия. Также мы будем использовать и результаты нашего авторского исследования, проведенного совместно с Тамбовской областной детской библиотекой в 2017 г.

Конечно, обобщить весь массив полученных за последние полвека данных в рамках одного исследования не представляется возможным. Мы ставим целью обозначить

только основные контуры трансформаций читательского портрета подростка второй половины XX – первых десятилетий XXI века. При анализе мы будем опираться на общие границы выделения подросткового возраста от 10 до 14 лет, так как они использовались в большинстве исследований.

Для выявления базовых характеристик читательского поведения подростков и тенденций его модификации мы сравнили по ряду параметров результаты различных исследований, начиная с хорошо известного исследования «Книга и чтение в жизни небольших городов» (опросы проводились в 1969–1970 гг.) [1]. Один из его блоков был посвящен изучению школьников. Для целей нашего анализа мы использовали данные этого исследования по трем возрастным группам, соответствующим подростковому возрасту (10–11 лет, 12–13 лет и 14 лет).

В связи с различием исследовательских методик прямые процентные сравнения результатов были бы некорректными, но мы сочли возможным провести некоторые параллели и сравнения на уровне ранжирования выявленных приоритетов и тенденций. Сравнительный анализ проведем по нескольким индикаторам: место чтения в структуре досуга, интенсивность читательской деятельности, ведущие цели и мотивы чтения, репертуар чтения, читательские «авторитеты».

МЕСТО ЧТЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ДОСУГА ПОДРОСТКОВ

В исследовании «Книга и чтение в жизни небольших городов» было установлено, что у школьников 10–11 лет на первом месте стоит чтение книг, далее с разницей в 3 % – игры, гуляние, на третьем месте – творческие занятия (рисование, музыка, танцы), на четвертом – просмотр кинофильмов, на пятом –

спорт. Школьники 12–13 лет предпочитают гулять и играть, затем идет чтение книг (с разницей в 2 %), на третьем месте – занятия спортом, далее – просмотр кинофильмов и творческие занятия. У 14-летних подростков игры и прогулки занимают ведущее место, кино выходит на второе место, затем следуют занятия спортом, а чтение оказывается на 4-м месте [1, с. 313]. При этом авторы отмечают, что в подростковом возрасте значительно укрепляется установка на кино, а установка на чтение несколько ослабевает к 14 годам [1, с. 180].

В исследовании «Состояние и тенденции развития чтения детей и подростков» (1988–1992 гг.), организованном Российской государственной библиотекой (далее – РГБ), было зафиксировано, что чтение у 10–11-летних – ведущий элемент свободного времени (64,9 %), а у 14-летних оно перемещается с 1-го на 3-е место. Рейтинг досуговой деятельности 14-летних подростков выглядел следующим образом: 1-е место – прогулки, общение со сверстниками, 2-е – игры, 3-е – чтение, 4-е место – спорт [2, с. 54-55].

Результаты региональных исследований начала 1990-х гг. (Пермская, Белгородская области) показывали, что у 12–15-летних школьников чтение уступает просмотру ТВ и занимает 2–4 места [3, с. 74]. В.П. Чудинова также отмечала, что, по данным социологов, у подростков чтение занимает 2–5 место в досуговой деятельности, для большинства подростков чтение не является ежедневным занятием, и устойчивая привычка к нему формируется лишь у трети подростков [4, с. 83-84].

В региональных исследованиях начала 2000-х гг. рейтинг чтения значительно не изменился. Исследования в Пскове, на Сахалине, в Краснодаре установили, что свободное время подростки проводят, прежде всего, на улице, среди друзей, а чтение устойчиво занимает 2–3 места [5, с. 18; 6; 7; 8, с. 11]. Фиксируется также рост интереса у подростков к визуальной и электронной культуре, но он поднимается не выше уровня 5–6 места [7; 8, с. 11]. По результатам нашего исследования 2017 г., в первую тройку со значительным отрывом от остальных вариантов попали такие способы проведения досуга, как: прогулки и игры на улице, чтение книг, занятия в спортивной секции или творческой студии [9; 10].

Обзор результатов исследований позволяет сделать вывод о том, что за последние 50 лет место чтения в структуре досуга подростков 12–14 лет достаточно устойчиво, оно входит в первую четверку приоритетов, несмотря на рост разнообразия и увеличение доступности иных форм досуговых занятий. В силу психологических и физиологических особенностей подросткового возраста вряд ли возможно и целесообразно, чтобы энергичные, подвижные, интенсивно развивающиеся в физическом плане подростки предпочли большую часть свободного времени отдавать чтению. Приоритетны для них прогулки, игры, непосредственное общение с друзьями. Поэтому педагогическая задача в этом аспекте может заключаться в том, чтобы сформировать у подростков осознание ценности чтения как способа интеллектуального досуга и закрепить место чтения в первой пятёрке досуговых занятий.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Для анализа этого аспекта нами использованы данные исследований о времени, затраченном на чтение, и количестве прочитанных книг за определенный период.

Результаты исследования 1970 г. показали, что в подростковой группе в ряду ежедневных занятий чтению книг (кроме учебников) принадлежит ведущая роль, ежедневную частоту обращения к нему указали 62–66 % в трех подростковых категориях. При этом исследователи отметили, что активность чтения немного ослабевает к 14 годам (62 %). По их мнению, это связано с ростом дефицита времени и объема учебных заданий, а также с психологическими особенностями возраста, которому не свойственна длительная усидчивость [1, с. 175-177].

По данным конца 1980-х – начала 1990-х гг., в зависимости от времени, ежедневно уделяемого чтению к категории активных читателей, уделяющих ему не менее 2–3 часов в день, может быть отнесена 1/3 младших подростков, 24,8 % – 12–13-летних, и 14 % – 14-летних подростков. Значительны группы тех, кто вообще не читает ежедневно, а только когда попадет интересная книжка [2, с. 54-56].

В исследовании Сахалинской областной детской библиотеки 2009 г. установлено, что каждый день читают 37 % подростков, по две и больше книг в месяц прочитывают 33 %, 1–2 книги в полгода – 25 %, совсем не читают – 6 % [6]. Повторное исследование в 2014 г. показало примерно те же пропорции [7, с. 21].

Данные коллег из Краснодара показывают, что число активных читателей-подростков, читающих не менее 1 часа в день, составило 1/3 респондентов, 1/10 – уделяет чтению 2–3 часа в неделю, остальные относятся к категории «случайных» читателей, редко обращающихся к книге [8, с. 12].

По данным исследования московских подростков Российской государственной детской библиотекой (далее РГДБ) в 2011 г., более 4 книг в месяц не по школьной программе читали 9 % опрошенных, 3–4 книги – 28 %, 52 % ребят прочитывали 1–2 книги. 11 % опрошенных отметили, что не читают [11, с. 25]. Исследование РГДБ 2013 г. демонстрирует данные о количестве книг, прочитанных школьниками 5–9 классов за последние 3 месяца в сравнении с аналогичными по 2006 г. Исходя из них, в среднем более 2 книг в месяц читали 24 % опрошенных в 2006 г. и 32 % в 2013 г.; полторы-две книги – соответственно 13 и 21 %; от 1 до полутора книг – 26 и 19 %; менее одной книги в месяц – 24 и 19 %. Не читали ни одной – 5 и 6 % подростков, затруднились ответить, не помнят – 8 и 3 % [12, с. 28].

По нашим данным 2017 г., более 5 книг в месяц читают 23,6 % опрошенных, 4–5 книг – 23,6 % опрошенных, 2–3 книги – 40,4 %, не более одной – 10,3 %, не ответили на вопрос – 2,1 % [9].

Таким образом, за прошедшие полвека в подростковой среде почти в 2 раза снизилась доля ежедневно читающих или активных читателей (с 62–66 до 33–37 %). Но доля совсем не читающих относительно стабильна – в большинстве исследований разных лет она фиксируется на уровне 5–6 %, в целом же ее диапазон колеблется от 1 до 11 % в изученных нами исследованиях.

ЦЕЛИ И МОТИВЫ ЧТЕНИЯ

Относительно ключевых целей и мотивации чтения подростков исследователи начала 1970-х гг. отмечали, что, начиная с

10–11-летнего возраста, у подростков наблюдается достаточно активная и устойчивая личностная потребность (свободная от обязательных или утилитарных целей) получить книгу, соответствующую их собственным запросам [1, с. 194]. В обращении к научно-познавательным книгам доминируют познавательные мотивы [1, с. 312, 318]. С 12 лет у читателя-подростка начинает развиваться отношение к чтению как к развлечению, средству отвлечься [1, с. 192]. Эту же приоритетную установку на чтение как развлечение Н.Е. Добрынина и В.П. Чудинова фиксировали и в 1990-е гг. [3, с. 67; 4, с. 84]. Л.П. Михайлова отмечала, что самой многочисленной является группа ребят, читающих ради удовольствия, далее идет группа читателей, ориентированных на дальнейшее продолжение образования [2, с. 122–123].

В 2000-е гг. данные исследований показывают, что приоритет начинает переходить от гедонистической к деловой, прагматичной мотивации и целям чтения, но с незначительным перевесом. Так, сахалинские коллеги в 2009 г. отметили, что основные мотивы чтения подростков: чтобы больше узнать – 45 %, чтобы лучше подготовиться к урокам – 36 %, получить удовольствие – 32 %¹ [6].

По данным РГДБ (2011 г.), 50% учащихся 5–8 классов читают что-то легкое, чтобы развлечься, 43 % – для выполнения задания, получения информации, 7 % ответили, что считают чтение скучным занятием. В 12–13 лет ярко проявляется отношение к чтению как к развлечению. От 5 к 8 классу устойчиво увеличивается число ответов «читаю для получения информации» [11, с. 18–22].

Исследование 2016 г. в Краснодарском крае также показало, что более половины школьников выбирают чтение художественных произведений для души, второе место занимает чтение с целью расширить свой кругозор, довольно часто подростковое чтение обусловлено учебой [8, с. 12]. В нашем исследовании 2017 г. ключевыми целями подростки назвали «личный интерес» и «познание, интеллектуальное развитие».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что базовые ведущие цели чтения: личностный интерес, развлечение и познава-

¹ Здесь и далее, если сумма составляет более 100 %, значит, в анкете допускался одновременный выбор нескольких вариантов ответа.

тельные мотивы – также устойчиво остаются приоритетными в разные исторические периоды. С позиций педагогического влияния важно сохранять и поддерживать у подростков баланс развлекательных и познавательных мотивов чтения.

РЕПЕРТУАР ПОДРОСТКОВОГО ЧТЕНИЯ

Анализ репертуара чтения подростков охватывает его жанрово-тематические приоритеты, наиболее популярных авторов и произведения. В начале 1970-х гг. рейтинг интересных 12–14-летним подросткам тем и жанров был следующим (в порядке убывания популярности): приключения реальные; война; детектив; жизнь взрослых; фантастика; приключения волшебные, нереальные (сказка); о ребятах; классика [1, с. 195].

В начале 1990-х гг. исследователи РГБ отмечают, что 1-е место в реальном и желаемом чтении юных занимает научно-фантастическая книга [2, с. 123; 3, с. 67]. На 2-м месте – приключенческая литература. Отмечается, что круг чтения 14-летних в начале 1990-х повзрослел, из него уходит детская литература, читатель ориентирован на книги взрослого репертуара [2, с. 109–110].

В исследовании «Юный читатель 1990-х» (1993–1994 гг.) также зафиксировано, что у 12–14-летних среди интересующих литературных жанров 1-е место занимают приключения, фантастика [13, с. 117]. В целом же специфика предпочтений этого возраста выражается триадой – приключенческая литература, фантастика и зарубежная литература [13, с. 80]. Те же приоритеты подросткового чтения: зарубежная фантастика, приключения, детективы, к которым в 1990-е гг. добавились (и сохраняются до настоящего времени в популярном репертуаре) триллеры, ужасы, мистика, – выделены и в публикации В.П. Чудиновой в 1997 г. [4, с. 85].

В первые десятилетия XXI века интерес подростков к этим жанрам также остается неизменным. По данным исследований как РГДБ, так и региональных библиотек, фантастика и приключения лидируют в читательских предпочтениях этого возраста (их указывают от 48 до 56 % респондентов разных исследований). В нашем исследовании 2017 г. первую тройку также составили фантастика,

приключения, детективы. Причем исследователи указывают на формирование в этот период устойчивого интереса к одному из фантастических жанров – фэнтези [5–7; 9; 11; 12].

Примерно по 20 % подростков, по данным тех же исследований, среди предпочтений устойчиво называют книги о жизни сверстников, взаимоотношениях людей, по истории, о природе.

Таким образом, круг жанрово-тематических предпочтений подростков с начала 1970-х гг. до настоящего времени в целом достаточно стабилен. Наиболее привлекательной остается остросюжетная литература, но если подростки начала 1970-х гг. интересовались приключениями в реальной жизни, то подростки 2000-х гг. все больше погружаются в мир фэнтези. Также исследователи фиксируют сужение жанрово-тематического диапазона, современные подростки сосредоточены в основном на 1–2 жанрах.

Значительные изменения претерпел за полувек период круг конкретных авторов, интересующих подростков. Авторы, в том числе фантастических, приключенческих произведений, наиболее популярные в 1970-е гг. – начале 1990-х гг., к 2000-м гг. уступают свое место новым «кумирам», среди которых исследователи чаще всего фиксируют такие имена, как: Дж. Роулинг, С. Майер, Дж.Р. Толкиен, К. Льюис, Э. Хантер, Д. Емец. В исследованиях этого времени среди популярных, читаемых, но далеко не на первых позициях из репертуара 1970–1980-х гг. упоминаются лишь М. Твен, А. Беляев, Дж. Лондон, Д. Дефо, К. Дойл, а также произведения, связанные со школьной программой и современными экранизациями – Н. Гоголь «Вий», «Тарас Бульба», М. Булгаков «Мастер и Маргарита» [9; 5, с. 19; 6; 11, с. 48; 12, с. 35].

На рубеже 2010-х гг. исследователи констатируют, что из чтения уходит «золотая полка» приключенческой литературы, читаются в основном современные авторы.

АГЕНТЫ ВЛИЯНИЯ НА ЧТЕНИЕ

Один из значимых аспектов в контексте нашего исследования – значимость и авторитет различных социальных агентов при выборе книг подростками. Сразу же отметим, что исследования и 1970-х, и 1990-х, и

2000-х гг. свидетельствуют о стремлении подростков к самостоятельности, независимости в выборе книг. Практически во всех исследованиях констатируется, что личный интерес, самостоятельный выбор приоритетны примерно для 65–70 % подростков [1, с. 318; 3, с. 75; 7; 8, с. 13; 9]. Среди тех, кто советовал почитать самые интересные книги, в начале 1970-х гг. у 12–14-летних респондентов оказались: сверстники (около 60 %), семья (54 %), педагоги (около 15 %) [1, с. 319].

В начале 1990-х гг. степень авторитетности представителей ближайшего окружения существенно изменилась. Новороссийские библиотекари выявили, что советчиками в выборе книг для детей 7–14 лет выступают библиотекари – 31 %, родители – 30 %, учителя – 18 %, друзья – 15 %, никто – 6 %. По данным ивановских коллег того же периода, рейтинг агентов влияния таков: 1 – совет библиотекаря, 2 – рекомендация учителя, 3 – совет друзей, 4 – мнение родителей [3, с. 75]. В исследовании РГБ 1990–1992 гг. рейтинг читательских «авторитетов» у 14-летних подростков был следующим (по мере убывания): семья, друзья, учителя [2, с. 117–118].

В 2013 г. исследователи из РГДБ указывали, что для 51 % опрошенных мнение родителей решающее в выборе книги для чтения, на втором месте друзья (41 %), на третьем – учителя (29 %) [11, с. 34]. По данным двух исследований сахалинских коллег в 2014 г., рейтинг авторитетных рекомендаций поменялся по отношению к 2009 г. В 2009 г. это были по мере убывания: мнение библиотекаря, мнение учителя и друзей, советы родителей. А в 2014 г.: мнение учителя, родители, библиотекари, друзья [6; 7]. Респонденты нашего исследования прислушиваются к совету друзей – почти 40 %, к совету родителей – примерно 30 %, к рекомендациям учителя – также около 30 %, спрашивают у библиотекаря – около 10 % [9; 10].

Таким образом, динамика влияния ближайшего окружения на выбор книг показывает, что с 1970-х гг. до настоящего времени сверстники и семья сохраняют свой авторитет и приоритетное влияние среди внешних агентов. Хотя в начале 1990-х гг. в региональных исследованиях в Новороссийске и Иваново отмечено перемещение рекомендаций друзей на 3–4 место. Педагоги устойчиво занимают 3-е место, а вот значимость реко-

мендаций библиотекарей в течение всего изученного периода имеет тенденцию к снижению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами обзор исследований позволяет выделить определенные черты читательского портрета подростков, которые остаются стабильными за последние полвека и обусловлены возрастной и психологической спецификой этого периода становления личности. К ним мы относим: место чтения в структуре досуга подростков – оно устойчиво держится примерно на 3–4 позиции; читательский интерес к фантастике и остросюжетной литературе; стремление к самостоятельному выбору читаемых книг. Круг ведущих целей чтения (удовольствие, личный интерес, познание) также стабилен, но в нем происходит внутреннее перераспределение приоритетов в зависимости от социальной ситуации.

Активность читательской деятельности подростков, наоборот, существенно меняется под влиянием социальной ситуации: ускоряющийся темп жизни, расширение форматов получения информации за счет компьютерных технологий, увеличение учебных нагрузок, общий дефицит времени ведут к перераспределению пропорций между подростками с высокой и средней читательской активностью, но доля совсем нечитающих существенно не меняется. Иными словами – интенсивность чтения оказывается наиболее зависимой от социальной ситуации. Существенные изменения произошли в репертуаре наиболее популярных у подростков авторов, что вполне естественно связано с социальными факторами – развитием литературного процесса, читательской моды.

Исходя из полученных результатов, мы выделяем следующие векторы педагогического влияния на формирование подростка как читателя, поддержки его читательской активности: формирование у подростков ценностного отношения к чтению как способу собственного интеллектуального и духовного развития, поддержка баланса развлекательных и познавательных мотивов чтения, сохранение места чтения в числе приоритетных досуговых занятий, стимулирование расширения жанрово-тематического репер-

туара читаемых книг. Также требует особого педагогического внимания такой аспект читательской деятельности, как переориентация подростков с интереса к проблемам реального мира и научной фантастики на уход в волшебный мир фэнтези. Потенциальная

возможность и результативность педагогического влияния обусловлены тем, что педагоги, учителя входят в число ведущих социальных агентов, авторитетных для подростков в мире чтения.

Список литературы

1. Книга и чтение в жизни небольших городов / отв. ред. О.С. Чубарьян. М.: Книга, 1973. 328 с.
2. Дети и подростки в мире книжной культуры: сб. науч. тр. / сост. А.И. Лебедева. М., 1993. 128 с.
3. Добрынина Н.Е. Изучение читателей – детей и подростков в России XIX–XX вв. М.: Школьная библиотека, 2006. 144 с.
4. Чудинова В.П. Книжная вселенная детства // Читающая Россия: мифы и реальность. М.: Либерия, 1997. С. 81-89.
5. Волкова Н.С. Неопознанные субъекты чтения. Профессиональные заметки по результатам исследований в Псковской области // Библиотечное дело. 2008. № 1 (67). С. 17-19.
6. Самойлова И.Г. Портрет читателя детской библиотеки. По итогам областного исследования «Книга и чтение в жизни детей» // Библиотечное дело. 2010. № 16 (130). С. 13-16.
7. Самойлова И.Г. Интернет глазами подростков // Библиотека. 2015. № 10. С. 20-24.
8. Гадула И.В. Подросток в зеркале чтения // Современная библиотека. 2017. № 4. С. 10-15.
9. Стефановская Н.А., Климанова И.А., Иванова А.В. Чтение юных в новой информационной среде // Школьная библиотека: сегодня и завтра. 2018. № 1. С. 34-40.
10. Стефановская Н.А. Отношение к чтению современных подростков // Детская книга как институт социализации: «золотой ключик» к миру взрослых: материалы 11 Всерос. науч.-практ. конф. Нижний Тагил, 2019. С. 249-252.
11. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде: материалы социолог. исследования / сост. В.П. Чудинова. М.: Межрегион. центр библ. сотр., 2012. 144 с.
12. Веденяпина М.А., Мезенцева О.П., Колосова Е.А., Чудинова В.П., Губанова А.Ю. Детское чтение в России. М., 2014. 118 с.
13. Бахмутская И.В. и др. Юный читатель 90-х годов (по материалам межрегионного исследования). М.: Рос. гос. юношеская б-ка, 1995. 145 с.

References

1. Chubaryan O.S. (executive ed.). *Kniga i chteniye v zhizni nebol'shikh gorodov* [Book and Reading in the Life of Small Towns]. Moscow, Kniga Publ., 1973, 328 p. (In Russian).
2. Lebedeva A.I. (compiler). *Deti i podrostki v mire knizhnoy kul'tury* [Children and Teenagers in the World of Book Culture]. Moscow, 1993, 128 p. (In Russian).
3. Dobrynina N.E. *Izucheniy chitateley – detey i podrostkov v Rossii XIX–XX vv.* [Study of Readers – Children and Teenagers in Russia of the 19th – 20th Centuries]. Moscow, Shkol'naya biblioteka Publ., 2006, 144 p. (In Russian).
4. Chudinova V.P. *Knizhnaya vseennaya detstva* [The book universe of childhood]. *Chitayushchaya Rossiya: mify i real'nost'* [Reading Russia: Myths and Reality]. Moscow, Libereya Publ., 1997, pp. 81-89. (In Russian).
5. Volkova N.S. Neopoznannyye sub'yekty chteniya. Professional'nyye zametki po rezul'tatam issledovaniy v Pskovskoy oblasti [Unidentified reading subjects. Professional notes on the results of research in the Pskov region]. *Biblioteknoye delo* [Library Science], 2008, no. 1 (67), pp. 17-19. (In Russian).
6. Samoylova I.G. Portret chitatelya detskoj biblioteki. Po itogam oblastnogo issledovaniya «Kniga i chteniye v zhizni detey» [Portrait of a children's library reader. Based on the results of the regional research "Book and Reading in the Life of Children"]. *Biblioteknoye delo* [Librarianship], 2010, no. 16 (130), pp. 13-16. (In Russian).
7. Samoylova I.G. Internet glazami podrostkov [Internet through the eyes of teenagers]. *Biblioteka* [Library], 2015, no. 10, pp. 20-24. (In Russian).
8. Gadula I.V. Podrostok v zerkale chteniya [Teen in the mirror of reading]. *Sovremennaya biblioteka* [Modern Library], 2017, no. 4, pp. 10-15. (In Russian).

9. Stefanovskaya N.A., Klimanova I.A., Ivanova A.V. Chteniye yunikh v novoy informatsionnoy srede [Reading of young people in the new information environment]. *Shkol'naya biblioteka: segodnya i zavtra* [School Library: Today and Tomorrow], 2018, no. 1, pp. 34-40. (In Russian).
10. Stefanovskaya N.A. Otnosheniye k chteniyu sovremennykh podrostkov [Attitude to reading of modern teenagers]. *Materialy 11 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Detskaya kniga kak institut sotsializatsii: «zolotoy klyuchik» k miru vzroslykh»* [Proceedings of the 11th All-Russian Scientific and Practical Conference "Children's Book as an Institute of Socialization: "the Golden Key" to the Adults World]. Nizhny Tagil, 2019, pp. 249-252. (In Russian).
11. Chudinova V.P. (compiler). *Chteniye moskovskikh podrostkov v real'noy i elektronnoy srede: materialy sotsiologicheskogo issledovaniya* [Reading of Moscow Teenagers in Real and Electronic Environment: Materials of the Sociological Research]. Moscow, Interregional Center for Library Cooperation Publ., 2012, 144 p. (In Russian).
12. Vedenyapina M.A., Mezentseva O.P., Kolosova E.A., Chudinova V.P., Gubanova A.Y. *Detskoye chteniye v Rossii* [Children's Reading in Russia]. Moscow, 2014, 118 p. (In Russian).
13. Bakhmutskaya I.V. et al. *Yunyy chitatel' 90-kh godov (po materialam mezhregionnogo issledovaniya)* [Young Reader of the 90s (Based on Interregional Research)]. Moscow, Russian State Youth Library Publ., 1995, 145 p. (In Russian).

Информация об авторе

Стефановская Наталья Александровна, доктор социологических наук, доцент, директор Фундаментальной библиотеки, профессор кафедры библиотечно-информационных ресурсов. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: stefan1966@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>

Поступила в редакцию 04.08.2020 г.
Поступила после рецензирования 01.09.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Natalia A. Stefanovskaya, Doctor of Sociology, Associate Professor, Director of the Fundamental Library, Professor of Library and Information Resources Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: stefan1966@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8509-3784>

Received 4 August 2020
Reviewed 1 September 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-147-156
УДК 372.878

Сравнительный анализ эволюции научно-педагогического знания в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования

Анастасия Юрьевна МАРЯЧ

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный
музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>, e-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

Comparative analysis of the evolution of scientific and pedagogical knowledge in the field of education of the culture of piano performance and intonation

Anastasiya Y. MARYATCH

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>, e-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрена и изучена категория «Культура фортепианного исполнения-интонирования», важная составляющая воспитания профессиональной компетентности и мастерства будущего педагога-музыканта. Предмет исследования – процесс воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования. Цель исследования – научно-теоретическое обоснование концепции воспитания культуры фортепианного интонирования. Актуальность исследования заключается в том, что существует потребность в изучении особенностей процесса воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования. Установлено, что содержательные аспекты воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования зависят от поставленной целевой установки на становление компетентностной личности будущего педагога-музыканта и, в связи с этим, приоритетным вектором развития является не только формирование профессиональных музыкально-педагогических знаний, умений и навыков, но и личностных качеств. Методология исследования опиралась на использование сравнительного анализа и систематизации научно-теоретических и музыкально-педагогических знаний по теме исследования; культурологического подхода к проблеме исследования феномена фортепианного исполнения-интонирования; герменевтического подхода к интерпретации исследуемых понятий; педагогического опыта, полученного в процессе обучения студентов по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка» в педагогическом вузе. В результате предпринятого исследования сформулирована концепция воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования. Сделан вывод, что культура фортепианного исполнения-интонирования – комплексное интегративное свойство личности, базирующееся на индивидуальном стиле – интонационном слуховом опыте индивида. Область применения полученных результатов – практическая деятельность педагога-музыканта.

Ключевые слова: исполнительская деятельность; искусство исполнения-интонирования; музыкальная культура; музыкальное воспитание; воспитание культуры фортепианного исполнения-интонирования

Для цитирования: *Маряч А.Ю.* Сравнительный анализ эволюции научно-педагогического знания в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 147-156. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-147-156

Abstract. We examine and study the category “Culture of piano performance and intonation”, an important component of the education of professional competence and skill of the future teacher-musician. The subject of the research is the process of educating the culture of piano performance-intonation. The purpose of the research is a scientific and theoretical substantiation of the concept of education of the piano intonation culture. The relevance of the research is that there is a need to study the features of the process of educating the culture of piano performance and intonation. It is established that the content aspects of educating the culture of piano performance and intonation depend on the target setting for the development of a competent personality of the future teacher-musician and, in this regard, the priority vector of development is not only the development of professional musical and pedagogical knowledge, skills and abilities, but also personal qualities. The research methodology is based on the use of comparative analysis and systematization of scientific-theoretical and musical-pedagogical knowledge on the research topic; cultural approach to the problem of studying the phenomenon of piano performance and intonation; hermeneutical approach to the interpretation of the concepts under study; pedagogical experience gained in the course of teaching students in the discipline “Musical and Instrumental Training” at pedagogical university. As a result of this research, the concept of educating the culture of piano performance and intonation is formulated. It is concluded that the culture of piano performance and intonation – is a complex integrative property of the personality, based on the individual style – intonation auditory experience of the individual. The field of application of the obtained results is the practical activity of a teacher-musician.

Keywords: performing activity; art of performance and intonation; musical culture; musical education; education of the culture of piano performance and intonation

For citation: Maryatch A.Y. Sravnitel'nyy analiz evolyutsii nauchno-pedagogicheskogo znaniya v oblasti vospitaniya kul'tury fortepiannogo ispolneniya-intonirovaniya [Comparative analysis of the evolution of scientific and pedagogical knowledge in the field of education of the culture of piano performance and intonation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 147-156. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-147-156 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одним из приоритетных направлений деятельности в области фортепианной педагогики испокон веков является воспитание культуры исполнения-интонирования. Между тем взаимоинтеграция различных видов деятельности будущих педагогов-музыкантов требует сегодня повышенного внимания к воспитанию культуры фортепианного исполнения-интонирования. Воспитание культуры фортепианного исполнения-интонирования способствует впитыванию обучающимися исторических традиций и инноваций, различных музыкально-педагогических и исполнительских принципов; установлению перспективных направлений для дальнейшего самопознания и самосовершенствования личности. Поэтому работа по воспитанию культуры фортепианного исполнения-интонирования весьма важна и крайне необходима для становления профессиональной компетентности педагога-музыканта, однако представляет собой сложный и многогранный процесс, она не только формирует художественно-выразительное и осмысленное исполнение музыкального произведения, но и способствует развитию интонационного

мышления, внутренних слуховых представлений, исполнительского мастерства. Вместе с тем процесс воспитания культуры исполнения-интонирования связан с существенными трудностями: освоение музыкально-педагогического репертуара различных музыкальных стилей ставит непростые задачи, требует не только умения ориентироваться в различных композиторских, исторических, национальных стилях, стилях направлений и школ, явлениях полистилистики, стилистическом ретроспективизме, стилизации, но и способности интонировать музыкальные произведения различных стилей. Это предполагает наличие определенного педагогического мастерства преподавателя, под непосредственным руководством которого осуществляется процесс воспитания культуры исполнения-интонирования студента-музыканта. Большую роль играет выбор музыкально-педагогического репертуара, в состав которого целесообразно включать музыку эпохи барокко, классицизма, романтизма, произведения современных композиторов. Использование музыкально-педагогического репертуара разных художественных стилей

расширяет мировоззренческие, эстетические, аксиологические и художественные представления обучающихся, развивает и совершенствует исполнительское мастерство, поэтому от студента-музыканта требуется живость и пытливость ума, исполнительская интуиция, эрудиция, развитое эвристическое мышление, позволяющие охватить широкоаспектность исторических стилей. Таким образом, в работе по воспитанию культуры фортепианного исполнения-интонирования необходима грамотно разработанная концепция и методолого-методическая система воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования музыкальных произведений различных стилей, что будет способствовать формированию профессиональных компетенций студентов-музыкантов. Однако нередко в практической педагогической деятельности наблюдается некоторый «технизм», то есть ориентирование на применение однотипных инструктивно-репродуктивных методов обучения (многократные упражнения, инструктаж, репродуктивная беседа и т. д.). Подобный формальный подход замедляет становление профессиональной компетентности будущего музыканта-педагога. Обозначенная проблема и обусловила актуальность темы настоящего исследования.

Основной задачей преподавателя в исследуемой области педагогики музыкального образования, на наш взгляд, видится *компетентностное руководство процессом* воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования, базирующееся на преемственности накопленных традиций, инновационных разработках учебно-методических комплексов обеспечения дисциплин предметно-методического модуля учебного плана по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Музыка», применении разнообразных методологических подходов к воспитанию культуры фортепианного исполнения-интонирования произведений различных художественных стилей, индивидуальном подходе к выбору музыкально-педагогического репертуара обучающихся, организации музыкально-педагогической, исполнительской, культурно-просветительской научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Целью всестороннего исследования феномена культуры фортепианного исполне-

ния-интонирования, особенностей ее воспитания и методологии является, на наш взгляд, формирование компетентностной личности будущего музыканта-педагога, способной к музыкально-педагогической, исполнительской, культурно-просветительской, проектной и исследовательской деятельности, владеющей не только профессиональными музыкальными знаниями, умениями и навыками, но и нравственными, эстетическими, высоко духовными качествами.

Инновационным направлением в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования является использование единого комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных методов: *общедидacticеских* (методы сравнения: выявление сходства и различия, идентификация, перекодирование; методы наглядно-слухового показа, словесные методы) и собственно *музыкальных* (метод эмоциональной драматургии, метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне, метод перспективы и ретроспективы, метод музыкального обобщения, метод размышления о музыке, метод создания композиций, метод создания художественного контекста, метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе), освещенных в исследованиях Э.Б. Абдуллина [1, с. 161-171].

Теоретической базой исследования, наряду с исследованиями в области истории педагогики музыкального образования и теории пианизма А.А. Николаева, Е.А. Бодиной и педагогическим наследием Г.Г. Нейгауза, Я.И. Мильштейна, Н.П. Корыхаловой, послужили концептуальные положения интонационного учения, сформулированные в трудах В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, Б.В. Асафьева, исследование феномена фортепианного исполнения-интонирования А.В. Малинковской, концепция музыки как вида искусства В.Н. Холоповой; инновационные взгляды в области музыкальной психологии А.В. Тороповой, культурологический подход к проблеме преемственности культуры исполнительского интонирования Е.Н. Прасолова.

С давних пор музыканты-педагоги, исследователи и любители музыкального искусства интересовались вопросами искусства интонирования. Становление и развитие

проблематики фортепианного интонирования, как одного из видов музыкально-исполнительской культуры, прошло многовековой путь развития. Эволюция искусства интонирования начинается с попытки разобраться античных философов в онтологической сущности музыки, длительного исторического периода накопления и осознания теоретиками, педагогами и музыкантами-практиками знаний в области методики и технологии звукоизвлечения, расцвета исполнительского фортепианного искусства в XIX веке до непосредственной постановки указанной проблемы в эпоху XX века. Проанализируем исторический путь становления и развития феномена культуры фортепианного интонирования.

В античную эпоху широкое освещение вопросов онтологии музыкознания представлено в трудах Пифагора, Платона, Аристотеля, Аристоксена. В это время нет четкого разделения на какие-либо области научно-педагогического знания. Музыка рассматривается в тесной взаимосвязи с вопросами философии, математики, а также такими видами пластических искусств, как риторика, танцевальное мастерство. Философы античной эпохи представляли собой весьма широко эрудированных личностей в области научного знания, этики, эстетики и собственно музыки. Много позже, в искусстве XX века, К.С. Станиславский придет к выводу о том, что настоящее искусство – это умение «видеть и понимать прекрасное» [2, с. 29], умение сопереживать, сочувствовать, тонко ощущать различные оттенки и градации прекрасного на уровне интуиции и эмпатии. Безусловно, подобные представления берут свое начало в глубокой древности – эстетической культуре древних греков.

В эпоху средневековья (VII–XIII века) зарождаются представления о музыкальном искусстве как одном из видов знаковой системы. Подобное толкование музыкального искусства, по нашему мнению, привело к пониманию интонационно-смысловых музыкальных единиц – нот-звуков, – как знаковых символов, объединенных в интонационно-смысловые группы и формирующих интонационный облик музыкального произведения. Показательно мнение средневекового философа и богослова Аврелия Августина, считавшего, что «музыка <...> выражает движе-

ния души» (см.: [3, с. 84]) и является идеалом всех искусств.

Эпоха Возрождения (XIV–XVI века) – расцвет музыкального искусства, практической исполнительской деятельности, новых форм музыкального образования. Музыка эпохи Возрождения обладает гедонистической функцией и трактуется как средство, способное доставлять радость и наслаждение от соприкосновения с прекрасным в сочетании с пользой. И не случайно, что именно в эпоху Возрождения формируется понятие «композитор», меняется отношение к композиторской деятельности как самостоятельному виду творчества, способному прокормить и обеспечить достойное проживание, появляется понятие «гений», в обществе начинает признаваться свобода творчества. В эпоху Возрождения происходит обновление музыкального инструментария. Лютня и орган уступили первенство клавирным инструментам – клавесину, клавикорду. Рассуждения об инструментальном исполнительстве этой поры представлены различными трактатами, методами, музыкальными руководствами в области синтетической органно-клавирной педагогики церковных музыкантов (Х. Бермудо, Дж. Дирута).

XVIII век – переломная эпоха в музыкальном творчестве, открывшая миру фортепианно-исполнительское искусство. И если ранее размышления о музыкальном искусстве были прерогативой философских исканий ученых, то, начиная с этого времени, вопросы исполнительского искусства все больше занимают внимание музыкантов-практиков. Хочется отметить наиболее передовые идеи музыкантов того времени, актуальные и по сей день. Так, например, Ф. Куперен владение культурой исполнения-интонирования на клавесине называет «хорошей игрой» [4, с. 13]. Композитор-педагог впервые для своего времени поднимает эстетические вопросы и говорит о том, что на клавесине «можно играть с душой» [4, с. 17]. К.Ф.Э. Бах вводит обязательное требование к воспитанию музыканта – умение «мыслить певуче» [5, с. 104]. Середина XVIII века – это острая полемика французских энциклопедистов в ответ на постановку итальянской оперы-буффа. Дискуссия ученых Ж.-Ж. Руссо, М. Гримма, Д. Дидро, Ж.Л. Д’Аламбера и П.А. Гольбаха направлена на обсуждение вопросов сущно-

сти музыкального искусства, взаимосвязи музыки и слова, природы инструментального исполнительства. Период с конца XVIII – начала XIX века – время зарождения фортепианной педагогики. Это время жизни и творчества венских классиков: Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. ван Бетховена. Фортепианно-исполнительское искусство, пришедшее на смену органно-клавирному, предъявляло новые требования к профессиональным умениям и навыкам музыканта-исполнителя: тонкость туше, динамических градаций, детализация исполнения-интонирования, активная межпальцевая артикуляция. Согласно передовым взглядам эпохи утверждается мнение, что хорошее исполнение можно воспитать и ему можно научиться, слушая талантливых певцов. Для русской фортепианной педагогики этого периода огромное значение имела исполнительская школа Дж. Фильда. Согласно многочисленным отзывам, Дж. Фильд, обучая своих воспитанников, в процессе исполнения-интонирования добивался осмысленной работы, стремился избегать «форсирования звучания», добивался мягкого певучего звукоизвлечения, «чуткости» пальцев», искусства игры *cantabile* (см.: [6, с. 26]).

В XIX веке происходит выделение двух направлений в фортепианно-исполнительском искусстве: блистательные, исключительные виртуозы, для которых техническое мастерство, беглость являлись приоритетными направлениями развития (Ф. Калькбреннер, С. Тальберг), и интимные, камерные исполнители, больше внимания уделявшие художественной наполненности исполнения (И.Н. Гуммель, Ф. Лист, Ф. Шопен, Р. Шуман). С этого момента искусство «пения на инструменте» становится центральной идеей музыкального образования. Переворот в области отношения к звуку, культуре исполнения-интонирования наметился в методике обучения Ф. Шопена. Именитый композитор, педагог, исполнитель большое внимание уделял воспитанию умений вдумываться, вслушиваться, умению постичь основную мысль произведения, проникнуться поэтическим замыслом музыки: «нет настоящей музыки без скрытого смысла» [7, с. 236].

Конец XIX – начало XX века – новый период в развитии отечественной фортепианной педагогической мысли. Этот период

ознаменован созданием и деятельностью русского музыкального общества, открытием Петербургской и Московской консерваторий. Безусловно, у истоков русской исполнительской школы – педагогическая деятельность братьев А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, принципам которых следовали многие маститые педагоги того времени. Передовые музыкально-педагогические принципы этого периода – выразительное интонирование, смысловое постижение музыки, способность к сосредоточенному объективному изучению нотного текста, постижение композиционной логики, – стали традиционной составляющей русской исполнительской школы. Конец XIX – начало XX века также можно считать пропедевтическим в формировании фортепианной педагогики как самостоятельной отрасли научных знаний. Согласно исследованию А.А. Николаева, в этот период происходит разделение фортепианной педагогики на два направления: анатомо-физиологическое (Л. Демпе, Р. Брейтхаупт, Ф.А. Штейнхаузен, Т. Бандеман, Е. Тетцель, Б. Миланкович, К. Йонен, Э. Бах, Г. Роот, Т. Маттей, Г.П. Прокофьев, В.К. Ивановский, А.П. Щапов) и психотехническое (И. Гофман, Ф. Бузони, В. Бардас, К. Леймер, К.А. Мартинсен, Ф.М. Blumenфельд, Л.В. Николаев, К.Н. Игумнов). Представляет интерес работа К.А. Мартинсена, в которой исследователь формулирует понятие «*звукотворческой воли*» [8, с. 38] и наиболее существенный и актуальный по сей день метод обучения фортепианному искусству: «вижу – слышу – играю» [6, с. 62]. В области развития русской фортепианно-педагогической школы необходимо отметить педагогические принципы К.Н. Игумнова. По воспоминаниям современников, К.Н. Игумнов большое внимание уделял искусству исполнения-интонирования: значению лиг и фразировки, мелодическому дыханию, развитию горизонтального мышления, пониманию звуковой перспективы.

Иное, новое толкование понятия «музыкальная интонация», согласно исследованию В.Н. Холоповой, принадлежит именно отечественным музыковедам. Существенный вклад в развитие представлений об искусстве исполнения-интонирования внесли исследования Л.Л. Сабанеева, Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского. Рассмотрим некоторые положе-

ния исследователей в данной области. Л.Л. Сабанеев впервые затронул вопросы о сущности словесной и музыкальной речи, отметив музыкальность бытия речи. По мнению Б.Л. Яворского, *звуковое мышление* – это способность осознавать *действие внутреннего слуха*. Исключительное значение имела концепция о природе и сущности интонации и процесса интонирования Б.В. Асафьева. По мнению исследователя, с утверждения *понятия интервала* начинается *история европейской музыки*. В понимании Б.В. Асафьева «Музыка – искусство интонируемого смысла» [9, с. 344], поэтому первоочередной образовательной задачей является «воспитание интонационно-тембрового слышания» [9, с. 225]. Е.В. Назайкинский, сравнивая словесную и музыкальную речь, говорит о масштабно-временных ярусах восприятия музыки: звуко-слоговой уровень – «*фонетический*», на уровне фраз – «*синтаксический*», композиционный – «*масштабный*» [10, с. 253-254]. Подобное понимание помогает выстраивать концепцию и драматургию исполнения, ведет к цельному охвату и пониманию музыкальной композиции. По словам В.В. Медушевского, интонация – это «ожившие звуки, одухотворенные человеческим чувством и мыслью» [11, с. 4-5]. Исследователь предлагает путь познания музыки посредством интонационного анализа от общего к частному и обратный синтез, так называемый «синкретиз (нерасчлененная целостность) – анализ – синтез» [11, с. 11]. Именно в трудах В.В. Медушевского музыкальное искусство исполнения-интонирования понимается как процесс мышления.

Толкование сущности интонации и процесса интонирования во второй половине XX века тесно связано с практической исполнительской деятельностью. В этой области можно отметить методико-педагогическое наследие Г.Г. Нейгауза, Г.М. Когана, С.И. Савшинского, И.А. Браудо, С.Е. Фейнберга, Я.И. Мильштейна, Й.К. Гофмана, Е.Я. Либермана, Н.П. Корыхаловой, Г.М. Цыпина и многих других ведущих музыкальных деятелей эпохи. Выдающийся музыкант-педагог Г.Г. Нейгауз большое внимание уделяет вопросам понимания *художественного образа* музыкального произведения, считая, что проблема воплощения художественного образа – это проблема вечного в искусстве. С

позиции Н.П. Корыхаловой, проблемы поиска звуковой красоты, наполненности музыкального произведения таятся в понимании магии возникновения фортепианного звука, логики формирования фортепианной динамики, ярких слуховых представлений.

В настоящее время наметились новые вехи в исследовании понятия «исполнения-интонирования», авторами концепций которых являются В.Н. Холопова, А.В. Малинковская, М.М. Берляничик, А.В. Торопова. Отметим некоторые аспекты их исследований. В.Н. Холопова рассматривает музыкальную интонацию с позиций каноничности и эвристичности искусства, музыкального мировоззрения и гармонии, подчеркивая семантическую составляющую интонации и огромное значение музыкального опыта и ассоциаций [12]. А.В. Малинковская исследует историческую эволюцию искусства фортепианного интонирования. В результате исследователь формулирует понятие категории «интонационно-пианистического комплекса» [13, с. 72-73], подразумевая весь спектр применения музыкально-выразительных средств: артикуляции, агогики, динамики, педализации, метрики, метроструктур, архитектоники, мелодики, полифонии, фактуры, тембра, гармонии. В работах М.М. Берляничика представлена модель культуры музыкально-исполнительского интонирования. Ее центральный компонент – «общая культура творческой личности музыканта», а также несколько составляющих блоков: «культура профессионального слуха», «культура музыкально-исполнительского ритма», «культура инструментально-игровых движений», «культура мелодической нюансировки и фразировки музыкального текста» (см.: [14, с. 134-135]). А.В. Торопова – автор концепции «интонирующего сознания», в основе которого, прежде всего, музыкальный *опыт восприятия, переживания* и реализации интонации в различных музыкально-познавательных процессах: мышлении, музыкальном исполнении, общении. А.В. Торопова приходит к открытию *особого вида интеллекта* – «мыслящего интонированными образами и отношениями» [15].

Предпринятый сравнительный анализ и систематизация научных знаний в области фортепианного исполнения-интонирования послужили основой для авторской интерпре-

тации проблемы воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования. А именно: понятие «культура фортепианного исполнения интонирования» – сложное многоаспектное интегративное понятие. Становление культуры фортепианного исполнения-интонирования будущего музыканта-педагога – постоянно текущий и никогда не прекращающийся процесс самосовершенствования, саморазвития, рефлексии. По нашему убеждению, культура фортепианного исполнения-интонирования – это история эволюции традиций и инноваций в области исполнительского мастерства, в котором нашли отражения передовые концепции и идеи профессионального музыкального и педагогического образования, музыкального просветительства, научной музыкально-теоретической мысли различных исторических эпох, направлений и школ. Воспитывая музыкальную культуру исполнения-интонирования, по нашему мнению, мы сохраняем преемственность традиций и стимулируем научную и инновационную деятельность в музыкально-творческой среде, побуждаем личностный музыкально-познавательный интерес, волю к активной творческой деятельности, развиваем творческие способности, профессиональные компетенции, выстраиваем систему музыкальных ценностей и идеалов, воспитываем пытливость ума, любознательность, желание творить и созидать, создаем основы нравственности и духовности. Как активная творческая деятельность, культура фортепианного исполнения-интонирования, – это еще и собственно исполнительская деятельность, культура становления и самосовершенствования личности как субъекта творческой деятельности, культура общения с публикой, обществом, это еще и внутриличностный межкультурный диалог. В то же самое время, в соответствии с исследованием Е.А. Бодной, культура – это еще и один из социальных критериев развития самой личности. По нашему мнению, практическое знание в области воспитания культуры исполнения-интонирования тесно связано непосредственно с репетиционной, исполнительской и педагогической деятельностью, что создает условия для будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта. Культура фортепианного исполнения-интонирования реализуется в:

- стремлении постигнуть способы прикосновения к инструменту, нюансы, штрихи, искусство фразировки, педализации; научиться владеть чувством времени; овладеть мастерством выстраивания композиционных линий, драматургии, концепции музыкального произведения;
- накоплении, хранении и передаче музыкально-исполнительского и педагогического опыта;
- способности познавать художественный мир и эстетические ценности;
- развитии творческих и специальных способностей: воображения, эмоциональной отзывчивости, интуиции, эмпатии, творческого вдохновения и озарения, музыкальности, интонационно-стилевого опыта, чувства времени.

Формулирование некоторых положений концепции воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования основано на применении следующих научно-методологических подходов:

- системный подход позволяет включить в процесс воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования целостную систему художественного развития обучающихся;
- деятельностный подход объединяет научно-педагогическую, теоретическую и практическую исполнительскую деятельность студента-музыканта и формирует методологию процесса воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования;
- интонационно-стилевой подход развивает смысловое понимание музыкального произведения, закономерностей его построения, системы выразительных средств, специфики исполнения-интонирования;
- культурологический подход обеспечивает личностное самосовершенствование в процессе приятия ценностей культуры;
- исполнительские подходы – интерпретация, актуализация, аутентичное исполнение, авангардное исполнительство – формируют собственный исполнительский стиль трактовки музыкальных произведений, личное мировоззрение и понимание произведений музыкального искусства, что в результате способствует становлению неповторимой творческой индивидуальности личности будущего педагога-музыканта.

Предпринятые методы исследования проблемы эволюции понимания культуры фортепианного исполнения-интонирования позволили сформулировать следующие выводы. А именно: начиная с древнейших времен и по настоящее время каждая микроинтонация понимается как космос, вселенная (Платон), все заключенное в одной капле бытия (В.В. Медушевский), семантическая смыслообразующая лексема (В.Н. Холопова). Искусство интонирования интерпретируется как комплексное многоаспектное понятие, включающее в себя способность интонационно мыслить (В.В. Медушевский), способность к эвристической творческой деятельности (В.Н. Холопова), владение интонационно-пианистическим комплексом выразительных средств (А.В. Малинковская), исполнительское мастерство (М.М. Берляничик), деятельность интонирующего сознания (А.В. Торопова). Научная новизна исследования заключается в выявлении взаимоинтеграции понятий «фортепианное исполнение-интонирование», «музыкальная культура», «музыкальное воспитание» и уточнении определения «культура фортепианного исполнения-интонирования». Применение герменевтического и культурологического подходов к исследованию поставленной проблематики позволили сформулировать понятие «воспитание культуры фортепианного исполнения-интонирования» как формирование и развитие творческих способностей личности, необходимых для дальнейшего музыкального становления будущего педагога-музыканта. Категорию «культура фортепианного исполнения-интонирования» мы понимаем, как комплексное интегративное свойство личности, базирующееся на индивидуальном стиле-интонационном слуховом опыте индивида. Под «фортепианным исполнением-интонированием» мы подразумеваем деятельность сознания, заключающуюся в способности к интонационному мышлению, сочувствию, сопереживанию, эмпатии и

интуиции, реализуемую средствами практической исполнительской деятельности: искусством мотивно-фразировочной музыкальной речи, владением штрихами, динамико-агогической нюансировкой, педализацией, искусством пластического интонирования, сценического перевоплощения, мастерством выстраивания исполнительской концепции и драматургии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что раскрываемые в работе вопросы воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования могут быть использованы в музыкально-исполнительской и педагогической деятельности будущего педагога-музыканта, что, несомненно, способствует формированию профессиональных компетенций студентов-музыкантов педагогических вузов.

Дальнейшие исследования и разработки в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования, на наш взгляд, должны быть направлены на реализацию следующих целей:

- формирование учебно-методического комплекса по обучению фортепианному исполнительству в процессе обучения студентов в педагогическом вузе;
- развитие культуры фортепианного исполнения-интонирования обучающихся на основе инновационного интонационного и эвристического мышления;
- реализацию стилевого подхода в процессе обучения искусству фортепианного исполнения-интонирования;
- воспитание педагогического сообщества, обладающего научно-педагогической и практической базой в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования;
- расширение сферы научных исканий в области воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования для повышения качества музыкально-педагогического образования на всех уровнях обучения.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Станиславский К.С. Работа актера над собой: в 2 ч. М.: Юрайт, 2019. Ч. 1. 171 с.
3. Бодина Е.А. История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского. М.: Юрайт, 2019. 234 с.
4. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / пер. О.А. Серовой-Хортик. М.: Музыка, 1973. 152 с.

5. Бах К.Ф.Э. Опыт истинного искусства клавирной игры. Кн. 1. 1753 г. СПб.: ООО ИПК БИОНТ, 2005. 173 с.
6. Николаев А.А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М.: Музыка, 1980. 112 с.
7. Кортто А. О фортепианном искусстве / пер. с фр. К. Аджемова. М.: Классика-XXI, 2005. 252 с.
8. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М.: Музыка, 1966. 219 с.
9. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: в 2 кн. СПб.: Музыка, 1971.
10. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
11. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268 с.
12. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань; Планета музыки, 2014. 320 с.
13. Малинковская А.В. Искусство фортепианного интонирования. М.: Юрайт, 2018. 323 с.
14. Прасолов Е.Н. Художественно-творческое развитие музыканта-исполнителя: проблема преемственности. Тольятти: Композитор, 2009. 236 с.
15. Торопова А.В. Интонирующая природа психики: музыкально-психологическая антропология. М.: МПГУ, 2018. 338 с.

References

1. Abdullin E.B. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]. Moscow, Akademiya Publ., 2004, 336 p. (In Russian).
2. Stanislavskiy K.S. *Rabota aktera nad soboy: v 2 ch.* [The Actor's Work on Himself: in 2 pts]. Moscow, Urait Publ., 2019, pt 1, 171 p. (In Russian).
3. Bodina E.A. *Istoriya muzykal'noy pedagogiki. Ot Platona do Kabalevskogo* [History of Music Pedagogy. From Plato to Kabalevsky]. Moscow, Urait Publ., 2019, 234 p. (In Russian).
4. Kuperen F. *Iskusstvo igry na klavesine* [The Art of Playing the Harpsichord]. Moscow, Muzyka Publ., 1973, 152 p. (In Russian).
5. Bakh K.F.E. *Opyt istinnogo iskusstva klavirnoy igry. Kn. 1. 1753 g.* [Experience of the True Art of Keyboard Playing. Bk 1. 1753]. St. Petersburg, LLC IPK BIONT Publ., 2005, 173 p. (In Russian).
6. Nikolayev A.A. *Ocherki po istorii fortepiannoy pedagogiki i teorii pianizma* [Essays on the History of Piano Pedagogy and the Theory of Pianism]. Moscow, Muzyka Publ., 1980, 112 p. (In Russian).
7. Korto A. *O fortepiannom iskusstve* [About Piano Art]. Moscow, Classic-XXI Publ., 2005, 252 p. (In Russian).
8. Martinsen K.A. *Individual'naya fortepiannaya tekhnika na osnove zvukotvorcheskoy voli* [Individual Piano Technique based on Sound-Making Will]. Moscow, Muzyka Publ., 1966, 219 p. (In Russian).
9. Asafev B.V. *Muzykal'naya forma kak protsess: v 2 kn.* [Musical Form as a Process: in 2 bks]. St. Petersburg, Muzyka Publ., 1971. (In Russian).
10. Nazaykinskiy E.V. *O psikhologii muzykal'nogo vospriyatiya* [On Psychology of Musical Perception]. Moscow, Muzyka Publ., 1972, 384 p. (In Russian).
11. Medushevskiy V.V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonation Form of Music]. Moscow, Kompozitor Publ., 1993, 268 p. (In Russian).
12. Kholopova V.N. *Muzyka kak vid iskusstva* [Music as an Art Form]. St. Petersburg, Lan', Planeta muzyki Publ., 2014, 320 p. (In Russian).
13. Malinkovskaya A.V. *Iskusstvo fortepiannogo intonirovaniya* [Art of Piano Intonation]. Moscow, Urait Publ., 2018, 323 p. (In Russian).
14. Prasolov E.N. *Khudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie muzykanta-ispolnitelya: problema preemstvennosti* [Artistic and Creative Development of a Musician-Performer: the Problem of Continuity]. Tolyatti, Kompozitor Publ., 2009, 236 p. (In Russian).
15. Toropova A.V. *Intoniruyushchaya priroda psikhiki: muzykal'no-psikhologicheskaya antropologiya* [Intoning Nature of the Psyche: Musical and Psychological Anthropology]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2018, 338 p. (In Russian).

Информация об авторе

Маряч Анастасия Юрьевна, аспирант, кафедра специального фортепиано. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>

Поступила в редакцию 17.07.2020 г.

Поступила после рецензирования 14.08.2020 г.

Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Anastasiya Y. Maryatch, Post-Graduate Student, Special Piano Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation. E-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>

Received 17 July 2020

Reviewed 14 August 2020

Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-157-163
УДК 378+37.035.6

Взаимодействие университета с Вооруженными силами в сфере военно-патриотического воспитания молодежи: опыт реализации

**Людмила Николаевна МАКАРОВА¹, Сергей Владимирович НОВИКОВ¹,
Герман Семенович БОГОМОЛОВ¹, Сергей Викторович ИВАННИКОВ²**

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

392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9711-8851>, e-mail: insbez68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-3024>, e-mail: bgs68@yandex.ru

²ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя»

117437, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-448X>, e-mail: sergej-ivannikov@mail.ru

Interaction of the university with the armed forces in the field of military-patriotic education of youth: implementation experience

**Lyudmila N. MAKAROVA¹, Sergey V. NOVIKOV¹,
German S. BOGOMOLOV¹, Sergey V. IVANNIKOV²**

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9711-8851>, e-mail: insbez68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-3024>, e-mail: bgs68@yandex.ru

²Moscow University of the Ministry of Internal Affairs

of the Russian Federation named after V.Y. Kikot

12 Akademika Volgina St., Moscow 117437, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-448X>, e-mail: sergej-ivannikov@mail.ru

Аннотация. Обоснована целесообразность взаимодействия образовательной организации с воинскими частями региона в процессе военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки молодежи к службе в Вооруженных силах Российской Федерации. В качестве примера рассмотрен опыт деятельности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина в сфере военно-патриотической работы с молодежью как университета, так и региона. Проанализированы особенности и результаты работы действующих на базе университета регионального отделения Всероссийского военно-патриотического движения «Юнармия», регионального центра допризывной подготовки молодежи и военно-патриотического воспитания; реализуемого совместно с воинскими частями Тамбовского гарнизона федерального проекта по созданию в регионе военно-патриотических центров «Авангард», организации региональных этапов Всероссийских военно-патриотических игр «Зарница», «Орленок», «Победа». Авторская позиция заключена в том, что активное участие образовательного учреждения в военно-патриотическом воспитании и допризывной подготовке учащихся университета и региона во взаимодействии с воинскими частями Тамбовского территориального гарнизона позволит не только более эффективно решать задачи воспитания гражданина, патриота, защитника Отечества, но и стать нетрадиционной потенциальной «точкой роста» университета. Описаны направления и механизмы взаимодействия университета и воинских частей Тамбовского гарнизона, проведена оценка результатов взаимодействия в сфере военно-патриотического воспитания учащихся региона.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание; университет; механизмы взаимодействия; потенциал вооруженных сил; юнармия; допризывная подготовка; точка роста; профессиональная ориентация

Для цитирования: Макарова Л.Н., Новиков С.В., Богомолов Г.С., Иванников С.В. Взаимодействие университета с Вооруженными силами в сфере военно-патриотического воспитания молодежи: опыт реализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 157-163. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-157-163

Abstract. The expediency of interaction of the educational organization with the military units of the region in the process of military-patriotic education and pre-conscription training of young people for service in the Armed Forces of the Russian Federation is substantiated. As an example, we consider the experience of the Derzhavin Tambov State University in the field of military-patriotic work with youth both at the university and in the region. We analyze the features and results of the work of the regional branch of the All-Russian military-patriotic movement “Young Army”, the regional center for pre-conscription training of youth and military-patriotic education, operating on the basis of the university; the federal project being implemented jointly with the military units of the Tambov garrison to create in the region military-patriotic centers “Avangard”, organize regional stages of the All-Russian military-patriotic games “Zarnitsa”, “Eaglet”, “Victory”. The author’s position is that the active participation of an educational institution in military-patriotic education and pre-conscription training of students of the university and the region in cooperation with the military units of the Tambov territorial garrison will allow not only to more effectively solve the problems of educating a citizen, patriot, defender of the Fatherland, but also to become non-traditional potential “growth point” of the university. The directions and mechanisms of interaction between the university and the military units of the Tambov garrison are described, the results of interaction in the field of military-patriotic education of students in the region are assessed.

Keywords: military-patriotic education; university; interaction mechanisms; potential of the armed forces; young army; pre-conscription training; growth point; vocational guidance

For citation: Makarova L.N., Novikov S.V., Bogomolov G.S., Ivannikov S.V. Vzaimodeystviye universiteta s Vooruzhennymi silami v sfere voyenno-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi: opyt realizatsii [Interaction of the university with the armed forces in the field of military-patriotic education of youth: implementation experience]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 157-163. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-157-163 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современный университет активно интегрирован в экономическую, социальную и культурную жизнь региона; в настоящее время он не только реализует образовательную, научно-исследовательскую и предпринимательские функции, но и выполняет ряд важнейших задач по развитию региона совместно с государственными и бизнес-структурами.

Любое образовательное учреждение не существует отдельно от социума, оно составляет неотъемлемую часть локальной, национальной и глобальной общественных систем [1; 2]. Военно-патриотическое воспитание молодого поколения является одним из факторов социальной стабильности в обществе, его важность неоднократно подчеркивается в

выступлениях руководителей федерального и регионального уровня¹ [3; 4].

В молодежной среде проявляется активный интерес к изучению военной истории, вооружения, обучению основам военно-учетных специальностей Вооруженных сил, при этом далеко не все обучающиеся ориентированы по окончании школы на поступление в военные училища. Вместе с тем они часто активно ищут гражданские специальности, которые в интеграции с полученными военно-прикладными компетенциями дадут им возможность последующего трудоустройства.

¹ О создании межведомственной комиссии по подготовке граждан к военной службе и военно-патриотическому воспитанию в Тамбовской области: постановление администрации Тамбовской области от 10.10.2018 № 1024 (с изм. от 31.10.2019). URL: <http://docs.cntd.ru/document/550203301> (дата обращения: 17.06.2020).

ройства в сфере Министерства обороны. Исходя из этого, вуз может рассматривать взаимодействие с Вооруженными силами, участие в военно-патриотическом воспитании и военном образовании допризывной молодежи не только как средство решения воспитательных задач федерального значения, но и в качестве нетрадиционной потенциальной «точки роста» количества абитуриентов и расширения специализированной военно-прикладной инфраструктуры образовательной среды университета.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Проведенный анализ существующей в настоящее время практики регионального взаимодействия ТГУ им. Г.Р. Державина и воинских частей Тамбовского гарнизона в процессе военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки школьников позволяет констатировать устойчивую положительную динамику в данной сфере, что обеспечивает в определенной мере решение следующих задач:

- формирование новых способов военно-патриотического воспитания как результата взаимодействия университетского сообщества с воинскими частями Тамбовского территориального гарнизона;
- формирование межведомственных механизмов обучения военно-учетным специальностям, необходимых воинским частям Тамбовского территориального гарнизона;
- формирование специализированной военно-прикладной инфраструктуры для проведения учебных сборов по допризывной подготовке молодежи, военно-патриотических игр для учащихся и реализации федерального проекта по созданию региональных военно-патриотических центров «Авангард»;
- увеличение числа обучающихся региона, познакомившихся с деятельностью университета в процессе реализации военно-патриотических мероприятий.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Проанализируем результаты совместной деятельности ТГУ им. Г.Р. Державина, войск Тамбовского территориального гарнизона и Военного комиссариата Тамбовской области

в сфере военно-патриотического воспитания и допризывной подготовки молодежи региона за 2018–2019 гг. и влияние этой деятельности на развитие университета.

Деятельность Вооруженных сил привлекает внимание молодежи страны: растет число организаций, военно-патриотических отрядов, осуществляющих начальную подготовку к прохождению военной службы. По статистике, в 2018 г. в России зарегистрировано 90835 общественных объединений, политических партий и некоммерческих объединений². Одна из крупнейших молодежных организаций России – «Юнармия», насчитывает более 700 тысяч человек³. Основная цель данного движения – во взаимодействии и при поддержке Вооруженных сил осуществление патриотического воспитания подрастающего поколения, что является частью официальной молодежной политики России.

С ноября 2017 г. ТГУ им. Г.Р. Державина взял на себя руководство региональным юнармейским движением и стал активно сотрудничать с войсками Тамбовского территориального гарнизона. На базе университета был организован юнармейский отряд, члены которого уже в мае 2018 г. впервые приняли участие в военном параде 9 мая в г. Тамбов. Парадная коробка юнармейцев в составе войск территориального гарнизона стала новым для нашего региона инструментом военно-патриотической работы.

Участие в военном параде школьников является частью университетской программы военно-патриотического воспитания, направленного на развитие у обучающихся не только навыков строевой подготовки, но и активной жизненной позиции, высокой степени общественной коммуникативности, формирование позитивных личностных качеств, позволяющих плодотворно осуществлять всестороннюю деятельность, направленную на защиту Отечества. И если в 2018 г. в отборе участвовало 87 школьников, то уже в 2019 г. их было более 140. Непосредственно подготовкой парадной коробки занимались

² Федеральная служба государственной статистики, государство и общественные организации, раздел: официальная статистика. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/state (дата обращения: 17.06.2020).

³ Сайт Всероссийского детско-юношеского движения «Юнармия». URL: <https://yunarmy.ru/> (дата обращения: 17.06.2020).

представители института военного образования ТГУ им. Г.Р. Державина и военнослужащие Тамбовского гарнизона, закрепленные приказом начальника гарнизона за парадной коробкой юнармейцев.

Проведенная работа дала положительный рост численности юнармейцев региона. По данным Управления образования и науки Тамбовской области на 2017/2018 учебный год, в рядах Тамбовских юнармейцев состояло 126 отрядов из 2026 школьников и студентов области, а уже в мае 2020 г. число юнармейцев области, зарегистрированных в федеральной автоматизированной информационной системе, составило 4062 человека⁴.

Уже не первый год университет в апреле становится ежедневной тренировочной базой для школьников города, где в рамках занятий по строевой подготовке происходит знакомство с преподавательским составом и образовательной деятельностью ТГУ им. Г.Р. Державина. Созданная специализированная военно-прикладная инфраструктура и профессиональные компетенции преподавательского состава университета дали ему право на проведение финала Всероссийского кадетского слета в мае 2018 г., в котором приняли участие более 200 кадетов Российской Федерации. На базе университета проходит ежегодный региональный смотр-фестиваль объединений (отрядов, клубов) патриотической направленности «О доблестях, о подвигах, о славе...», в котором принимают участие более 300 школьников региона.

С 2018 г. университет является соорганизатором финалов региональных этапов военно-патриотических игр «Зарничка», «Зарница», «Орленок», участниками которых были более 1000 школьников региона.

Оказывая всемерную поддержку юнармейскому движению, университет на своей базе организовал в 2018/2019 учебном году еженедельные занятия для юнармейцев города, в рамках которых занятия посетили более 400 школьников города.

Ряд военно-патриотических акций прошли на базе университета совместно с Военным комиссариатом Тамбовской области: старт Всероссийского проекта «Дорога памя-

ти» был дан в стенах ТГУ им. Г.Р. Державина, в акции было задействовано более 100 школьников из различных образовательных организаций города. Реализация на базе и при поддержке преподавательского состава университета проекта ДОСААФ России «Отличный стрелок» позволила провести в 2018 и 2019 гг. обучение в стенах университета более 350 школьников региона, из которых 234 человека успешно выполнили нормативы по стрельбе. При этом на занятиях изучались не только материальная база оружия и меры безопасности при обращении с ним, но и знание военной истории Отечества и биографии героев-полководцев. Это стало еще одним новым инструментом военно-патриотической работы в университете. В результате опроса школьников, участвовавших в программе «Отличный стрелок», было выявлено, что 83 % впервые побывали в стенах университета, 74 % понравилось проведение занятий преподавателями вуза, 68 % рассматривают возможность поступления в университет после окончания школы.

Активная деятельность в сфере военно-патриотического воспитания позволила сформировать на базе университета не только юнармейский отряд, но и военно-прикладной отряд «Ареал» (осуществляет подготовку учащейся молодежи к службе в войсках специального назначения), а также перенести в ТГУ им. Г.Р. Державина часть занятий крупнейшего в городе военно-спортивного центра «Волк», увеличив при этом посещаемость университета школьниками до 80 человек в неделю. При проведении опросов обучающихся, посещавших занятия на базе университета, выяснилось, что 82 % будут поступать в высшее учебное заведение по окончании школы, 73 % впервые были в стенах университета, 45 % в процессе подготовки приобрели друзей из числа студентов университета, 67 % планируют поступать в ТГУ им. Г.Р. Державина.

Руководство региональным юнармейским движением и включение университета в орбиту допризывной подготовки молодежи региона вовлекло ТГУ им. Г.Р. Державина в сферу военного обучения, которое невозможно эффективно реализовать без активного взаимодействия с воинскими частями.

По распоряжению администрации Тамбовской области, с 2018 г. на базе универси-

⁴ Сайт Управления образования и науки Тамбовской области. URL: <https://obraz.tmbreg.ru/images/doc/documenty/inform/2017/dekabr/sved%20-%20yu.pdf> (дата обращения: 22.06.2020).

тета сформирован Региональный центр подготовки граждан к военной службе и военно-патриотического воспитания Тамбовской области⁵. Деятельность центра направлена на проведение обязательной и добровольной допризывной подготовки молодежи региона. И если обязательная подготовка знакома образовательным организациям по проведению учебных сборов по основам военной службы, то организация добровольной допризывной подготовки включает в себя непосредственное взаимодействие с частями гарнизона. Именно это взаимодействие позволило осуществлять подготовку по следующим военно-учетным специальностям: командир отделения – вычислитель, командир отделения – топогеодезист, артиллерист-разведчик.

Обучение в Центре осуществляется на двух взаимосвязанных уровнях. На первом уровне основам военной подготовки учащиеся обучаются в стенах университета, под руководством преподавателей вуза. На втором уровне процесс обучения проходит на базе воинских частей и под руководством военнослужащих. По окончании обучения и прохождения аттестации на базе воинской части происходит принятие решения о заключении контракта с конкретным обучаемым. Данная деятельность вызывает интерес не только у студентов старших курсов, обучающихся по программам высшего образования, но и особенно у студентов СПО. Таким образом, впервые в регионе отрабатывается межведомственный механизм обучения военно-учетным специальностям, необходимым воинским частям Тамбовского территориального гарнизона.

При взаимодействии с Военным комиссариатом Тамбовской области, Управлением образования и науки Тамбовской области на территории области еженедельно проводятся дни открытых дверей и уроки мужества на базе воинских частей Тамбовского территориального гарнизона. С 2018 г. по решению военного комиссара и начальника гарнизона области Региональный центр подготовки граждан Российской Федерации к военной

службе и военно-патриотического воспитания Тамбовской области ТГУ им. Г.Р. Державина включен в список военных организаций, осуществляющих данную деятельность. Еженедельно Центр при взаимодействии с военной автоинспекцией и военной полицией гарнизона принимает школьников области, организует выставки вооружения и техники, проводит с ними уроки мужества [5]. Сотрудники университета, совместно с военнослужащими гарнизона, рассказывают школьникам о героях «малой Родины», проводят с ними краеведческую работу по поиску и информированию о военных подвигах жителей Тамбовской области. Ежегодно через Центр университета проходят около 1000 школьников области.

Проводимая деятельность университета в сфере военно-патриотического воспитания и военной подготовки школьников дала возможность администрации области предложить университету организовать на своей базе специализированную инфраструктуру для проведения городских и региональных военно-патриотических и военно-прикладных мероприятий. Учитывая специфику инфраструктурных объектов, в их постройке приняли участие войска Тамбовского территориального гарнизона. С сентября 2019 г. по настоящее время сотрудниками университета и военнослужащими гарнизона построены «Партизанская поляна» (комплекс военно-инженерных сооружений, соединенных ходами сообщения), открытый стрелковый комплекс для стрельбы из пневматического оружия, метания ножей и проведения соревнования по дисциплине Action air. В завершающей стадии находится постройка единой общевоинской полосы препятствий. В планах университета и гарнизона – обустройство специализированных классов в соответствии с родами войск, базирующихся на территории области.

Следует отметить, что взаимодействие университета с Вооруженными силами заключается не только в организации и проведении военно-патриотических мероприятий. Студенты университета востребованы в научных ротах Вооруженных сил, активно идет работа с военным инновационным технополисом ЭРА, в 2020 г. пройдет первый выпуск студентов военного учебного центра ТГУ им. Г.Р. Державина. Офицеры воинских час-

⁵ О создании регионального Центра подготовки граждан Российской Федерации к военной службе и военно-патриотическому воспитанию Тамбовской области: распоряжение администрации Тамбовской области от 12.03.2018 № 106-р. URL: http://www.tsutmb.ru/files/o_vyze/centri/2018_03_12_raspor_centri_po_dgotovki_grazhdan.pdf (дата обращения: 22.06.2020).

тей, проводя занятия на базе университета, предлагают студентам вакантные места в своих частях. Данная деятельность позволяет студенту в процессе обучения делать выбор между гражданской и военной службой, а потенциальному абитуриенту – рассчитывать при поступлении в гражданский вуз на возможность построения карьеры на военной службе. В рамках проведения мероприятий со школьниками региона до них доводится информация об университете и возможностях, которые дает обучение в нем, в том числе и в сфере дальнейшей службы в Вооруженных силах. Как показывает практика, именно такой вариант организации профориентационной работы дает положительный эффект [6]. Вооруженные силы, численность которых составляет порядка 2 млн человек, являются одним из основных работодателей в Российской Федерации⁶.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активное включение университета в сферу военно-патриотического воспитания и взаимодействие с войсками Тамбовского

⁶ Об установлении штатной численности Вооруженных сил Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 17.11.2017 № 555. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/42477> (дата обращения: 22.06.2020).

территориального гарнизона позволило увеличить на постоянной основе количество школьников региона, посетивших стены университета, повысить их информированность о программах подготовки в вузе, его жизнедеятельности и перспективах карьеры после окончания вуза. Университет эффективно апробирует новые способы и механизмы военно-патриотического воспитания. Проведение на его базе и при участии его сотрудников военно-патриотических мероприятий позволило привлечь на его территорию тысячи школьников – потенциальных абитуриентов ТГУ им. Г.Р. Державина. Знакомство с инфраструктурой, бытом, частью преподавательского состава университета позволяет школьникам более осмысленно принять решение о поступлении на обучение именно в этот вуз.

Взаимодействие с Вооруженными силами при решении задач военно-патриотического воспитания молодежи региона позволило начать формирование на базе университета специализированных инфраструктурных проектов регионального значения. Это позволяет университету стать региональным центром проведения военно-прикладных и военно-патриотических мероприятий среди молодежи – потенциальных абитуриентов университета.

Список литературы

1. Сковцов Н.Г. Роль современного университета в развитии региона: социальные и гуманитарные аспекты // Гуманитарий Юга России. 2015. № 3. С. 28-35.
2. Налетова И.В., Щербакова А.А. Влияние процесса глобализации на высшее образование // Наука. Общество. Государство. 2017. Т. 5. № 2 (18). С. 147-151.
3. Ахметова Л.В. Военно-патриотическое воспитание – стратегия российского государства по борьбе с преступностью // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы. Томск: ТГПУ, 2014. С. 249-257.
4. Фролов В.А. Патриотизм и образование // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2017. № 2-1. С. 158-167.
5. Ефименко А.Д., Новиков С.В. Современные способы контроля и профилактики распространения правонарушений в молодежной среде // Тамбовские правовые чтения им. Ф.Н. Плевако. Тамбов: Принт-Сервис, 2017. С. 359-362.
6. Аседач О.Ю. Методы профессиональной ориентации в высшем учебном заведении (на примере СГЮА) // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 16.

References

1. Skvortsov N.G. Rol' sovremennogo universiteta v razvitii regiona: sotsial'nyye i gumanitarnyye aspekty [The role of the modern university in regional development: social and humanitarian aspects]. *Gumanitarniy Yuga Rossii – Humanities of the South of Russia*, 2015, no. 3, pp. 28-35. (In Russian).

2. Naletova I.V., Shcherbakova A.A. Vliyaniye protsessy globalizatsii na vyssheye obrazovaniye [The impact of globalization on higher education]. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo* [Science. Society. State], 2017, vol. 5, no. 2 (18), pp. 147-151. (In Russian).
3. Akhmetova L.V. Voenno-patrioticheskoye vospitaniye – strategiya rossiyskogo gosudarstva po bor'be s prestupnost'yu [Military-patriotic education – the strategy of the Russian state in the fight against crime]. *Obrazovaniye v etnopolikul'turnoy srede: sostoyaniye, problemy, perspektivy* [Education in the Ethno-Polycultural Environment: State, Problems, Prospects]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University, 2014, pp. 249-257. (In Russian).
4. Frolov V.A. Patriotizm i obrazovaniye [Patriotism and Education]. *Nauka XXI veka: aktual'nyye napravleniya razvitiya* [Science of the 21st Century: Current Directions of Development], 2017, no. 2-1, pp. 158-167. (In Russian).
5. Efimenko A.D., Novikov S.V. Sovremennyye sposoby kontrolya i profilaktiki rasprostraneniya pravonarusheniy v molodezhnoy srede [Modern methods of control and prevention of the spread of crimes in the youth environment]. *Tambovskiy pravovyye chteniya im. F.N. Plevako* [Tambov Legal Readings named after F.N. Plevako]. Tambov, Print-Servis Publ., 2017, pp. 359-362. (In Russian).
6. Asedach O.Y. Metody professional'noy oriyentatsii v vysshem uchebnom zavedenii (na primere SGYUA) [Methods of vocational guidance in a higher educational institution (on the example of Saratov State Law Academy)]. *Professional'naya oriyentatsiya* [Vocational Guidance], 2018, no. 1, pp. 16. (In Russian).

Информация об авторах

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>

Новиков Сергей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ военной службы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: insbez68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9711-8851>

Богомолов Герман Семенович, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой основ военной службы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: bgs68@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-3024>

Иванников Сергей Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки. Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Рязанский филиал, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: sergej-ivannikov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-448X>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

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

Поступила в редакцию 31.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 28.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

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>

Sergey V. Novikov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Fundamentals of Military Service Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: insbez68@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9711-8851>

German S. Bogomolov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Fundamentals of Military Service Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: bgs68@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-3024>

Sergey V. Ivannikov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Physical Training Department. Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot, Rязан Branch, Moscow, Russian Federation. E-mail: sergej-ivannikov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-448X>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

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

Received 31 July 2020
Reviewed 28 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-164-175
УДК 94(47)+908(470.326)

**Служащие учреждений связи Тамбовской губернии
во второй половине XIX – начале XX в.:
численность, состав, профессиональная мобильность**

Наталья Валерьевна СТРЕКАЛОВА, Сергей Владимирович ЩЕРБАКОВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5644>, e-mail: strekalovanv@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-4072>, e-mail: sergey-shcherbakov-1995@mail.ru

**Employees of communications institutions of the Tambov Governorate
in the second half of the 19th – early 20th centuries:
number, staff, professional mobility**

Natalya V. STREKALOVA, Sergey V. SHCHERBAKOV
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5644>, e-mail: strekalovanv@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-4072>, e-mail: sergey-shcherbakov-1995@mail.ru

Аннотация. Роль и значение информационно-коммуникационной инфраструктуры в современном мире растет, что повышает актуальность изучения истории становления и развития почтово-телеграфной и телефонной связи в России, прежде всего, региональных особенностей социальной составляющей этого процесса. На основе междисциплинарных подходов, с привлечением широкого круга исторических источников исследованы проблемы почтово-телеграфной и телефонной службы в Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века. Изучены вопросы численности и состава служащих в учреждениях связи (почта, телеграф, телефон) Тамбовской губернии. Выявлены особенности и проблемы формирования штатов учреждений почтово-телеграфного ведомства. Проанализирована профессиональная мобильность почтово-телеграфных служащих, охарактеризованы требования, предъявляемые к ним, их должностные и служебные обязанности. Во второй половине XIX – начале XX века в социально-экономической жизни российской провинции информационно-коммуникационная составляющая стала играть заметную роль, что нашло отражение в увеличении числа учреждений связи в Тамбовской губернии и служащих в них. Остро стояли вопросы кадрового обеспечения, прежде всего, квалифицированными специалистами. В начале XX века вырос удельный вес женщин, состоявших на службе в учреждениях почтово-телеграфного ведомства губернии.

Ключевые слова: почтово-телеграфные служащие; почта; телеграф; телефон; Тамбовская губерния

Для цитирования: Стрекалова Н.В., Щербаков С.В. Служащие учреждений связи Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX в.: численность, состав, профессиональная мобильность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 164-175. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-164-175

Abstract. The role and importance of information and communication infrastructure in the modern world is growing, which increases the relevance of studying the history of the formation and development of postal, telegraph and telephone communications in Russia, primarily regional features of the social component of this process. Based on interdisciplinary approaches, involving a wide range of historical sources, the work explores the problems of the postal, telegraph and telephone service in the Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries.

The issues of the number and staff of employees in communication institutions (post office, telegraph, telephone) of the Tambov Governorate are studied. We reveal the peculiarities and problems of the development of institutions staff of the postal and telegraph department. The problems of professional mobility of postal and telegraph employees are analyzed; the requirements for them, their official duties are described. In the second half of the 19th – early 20th century in the social and economic life of the Russian province, the information and communication component began to play a prominent role, which was reflected in the increase in the number of communication institutions in the Tambov Governorate and employees in them. There were acute issues of human resourcing, first of all, qualified specialists. At the beginning of the 20th century the proportion of women who served in the institutions of the postal and telegraph department of the governorate increased.

Keywords: postal and telegraph employees; post-office; telegraph; phone; Tambov Governorate

For citation: Strekalova N.V., Shcherbakov S.V. Sluzhashchiye uchrezhdeniy svyazi Tambovskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v.: chislennost', sostav, professional'naya mobil'nost' [Employees of communications institutions of the Tambov Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries: number, staff, professional mobility]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 164-175. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-164-175 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Виды, способы и цели использования почтово-телеграфной и телефонной связи, их доступность для разных слоев населения могут являться значимыми критериями и показателями уровня социально-экономического и технологического развития страны, конкретного региона или населенного пункта, готовности общества к использованию инноваций. Обращение к историческому опыту проблемы будет способствовать выработке положений и рекомендаций для решения современных проблем информационной и коммуникационной инфраструктур.

Изучение региональных особенностей истории учреждений связи в условиях неоднородности социально-экономического развития отдельных территорий России приобретает особую актуальность, обусловленную в том числе отсутствием комплексных исследований по проблемам почтово-телеграфной и телефонной службы в Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века.

Активное внедрение новых средств связи в России в 1880-е гг. способствовало появлению специальных исследований по истории становления и развития почты, телеграфа, телефона [1–4]. В 1920–1930-е гг. заметный вклад в изучение проблемы внесли труды К.В. Базилевича [5–7]. В 1960–1980-е гг. вышел ряд работ, приуроченных к юбилейным датам, были опубликованы сборники документов по истории связи в России [8; 9]. Сегодня ведутся исследования по истории от-

дельных видов связи Российской империи в XIX – начале XX века [10–13]. Проблемы служащих учреждений этого ведомства в XIX – начале XX века рассматриваются в работах по истории становления и развития почты, телеграфа, телефона в отдельных регионах России [14–20]. Вопросы развития связи в Тамбовской губернии затрагивались в ряде общих и специальных исследований, в том числе научно-популярного характера [21–28; 29, с. 4].

Во второй половине XIX – начале XX века в Российской империи число учреждений связи и служащих в них динамично росло. Так, в 1867 г. в России действовало 1868 почтовых учреждений, в штате которых состояло 9059 служащих. В 1884 г. было зафиксировано уже 3186 почтовых учреждений и 16303 почтовых служащих, в 1900 г. – 4410 почтовых учреждений и 37525 служащих в них¹. Кроме того, если в 1867 г. на одно почтовое учреждение в среднем приходилось 4–5 служащих, то в 1884 г. этот показатель вырос до 8–9 служащих.

Первые учреждения, относившиеся к почтовому ведомству, появляются на Тамбовщине в XVIII веке [30, с. 517]. Во второй половине XIX – начале XX века в Тамбовской губернии, как и в России в целом, шло развитие почтово-телеграфной и телефонной службы. Число государственных учреждений

¹ Министерство внутренних дел: исторический очерк. Приложение второе. Почта и телеграф в XIX столетии. Спб.: Тип. М-ва внутренних дел, 1901. С. 8-10.

связи в Тамбовской губернии увеличилось с 74 в 1894 г. до 93 в 1910 г. В основном рост шел за счет открытия новых почтово-телеграфных и почтовых отделений². Приемом и выдачей корреспонденции занимались также железнодорожные станции (в 1910 г. их в Тамбовской губернии насчитывалось 11) и волостные правления (в 1910 г. таких волостных правлений в губернии было два)³.

Увеличивался штат учреждений почтово-телеграфного ведомства, расположенных на территории губернии. Так, в адрес-календарь Тамбовской губернии за 1864 г. было включено всего 19 почтово-телеграфных служащих – «чинов», а в адрес-календаре за 1913 г. было зафиксировано уже 509 служащих по данному ведомству⁴.

При этом необходимо учитывать, что данные по числу служащих в учреждениях связи в адрес-календарях были не полные. В адрес-календарях, как правило, отсутствовали данные о почтальонах, сторожах, курьерах (не чиновниках). Однако сравнение информации отдельных адрес-календарей и делопроизводственной документации, хранящейся в фондах Государственного архива Тамбовской области, показывает недоучет за отдельные годы и чиновников, служивших по почтово-телеграфному ведомству. Например, согласно данным адрес-календаря за 1911 г., в штате Кирсановской почтово-телеграфной конторы числились только начальник конторы и его помощник. По данным архивного дела от 28 мая 1911 г., в той же конторе на службе состояло 37 человек: начальник конторы, его помощник, механик низшего разряда, 20 почтово-телеграфных чиновников, два надсмотрщика, 7 почтальонов, 5 сторожей⁵.

² Посчитано по: Обзор Тамбовской губернии за 1894 год. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1895. С. 35; Обзор Тамбовской губернии за 1906 год. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1908. С. 38; ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 93. Оп. 40. Ед. хр. 5. Л. 406; Оп. 47. Ед. хр. 6. Л. 2-4.

³ ГАТО. Ф. 93. Оп. 47. Ед. хр. 6. Л. 2-4.

⁴ Посчитано по: Памятная книжка Тамбовской губернии на 1864 год. Тамбов, 1864; Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии 1913 г. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1913.

⁵ Посчитано по: Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1910 год. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1910. С. 66; Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1911 год. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1911. С. 112; Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1912 год. Тамбов: Тамбовское губернское

Наиболее крупные учреждения связи были расположены в губернском центре, однако и в уездах губернии открывались новые, расширялись уже действовавшие почтово-телеграфные конторы, почтовые отделения, телефонные станции и др. Появление и развитие новых видов связи оказывало влияние на рост числа учреждений связи и их служащих. Например, появление телефона повлекло за собой открытие телефонных станций, штат которых предусматривал наличие и административных, и технических вакансий (механики, надсмотрщики и т. д.). Рост численности служащих был связан и с увеличением числа потребителей услуг связи, что, в свою очередь, оказывало заметное влияние на объемы и интенсивность деятельности почтово-телеграфной и телефонной службы.

Все сотрудники почтово-телеграфного ведомства с 1884 г. подразделялись на «чинов» и «низших служащих» (рассыльные, почтальоны и др.). Было установлено шесть разрядов служащих [7, с. 5-6; 8, с. 25-26]. Исходя из социально-материального положения, почтово-телеграфные служащие (в том числе и «низшие») в конце XIX – начале XX века являлись составной частью городских средних слоев. Почтово-телеграфных служащих I–III разрядов по социальному статусу можно отнести к высшим средним слоям российского провинциального города, служащих IV–VI разрядов – к средним слоям, а низших почтово-телеграфных служащих (не чиновников) – к низшим средним городским слоям (часть которых исследователи включают в «полупролетарские» слои) [31, с. 229].

Система комплектования штата и требования к кандидатам, поступавшим на службу в учреждения связи, периодически претерпевали изменения, что, в свою очередь, сказывалось на составе служащих. Была своя специфика в зависимости от вида связи. Так, Главное телеграфное управление МВД первоначально было военным учреждением и его штат формировали из офицеров корпуса инженеров путей сообщения и расформированных команд бывшего оптического телеграфа, офицеров армии, оставшихся не у дел после Крымской войны, офицеров, вышед-

правление, 1912. С. 109; Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии 1913 г. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1913. С. 189; ГАТО. Ф. 93. Оп. 46. Ед. хр. 71. Л. 249-255.

ших в отставку. На отдельных должностных позициях ощущалась нехватка квалифицированного персонала, о чем может свидетельствовать циркуляр «О привлечении на должности телеграфных надсмотрщиков увольняемых в запас нижних чинов военно-инженерного ведомства» от 28 октября 1897 г. В циркуляре отмечалось, что «к настоящему времени по всем почтово-телеграфным округам империи свыше 230 должностей надсмотрщиков высшего и низшего оклада остаются незамененными, что вредно отражается как на своевременном и быстром восстановлении телеграфного действия при повреждениях и неисправностях телеграфных линий и аппаратов, так и на успешности капитального ремонта телеграфных проводов». Для устранения данной проблемы было принято решение о «привлечении на почтово-телеграфную службу увольняемых в запас нижних чинов инженерных войск, хорошо знакомых с телеграфным делом, могущих исполнять обязанности надсмотрщиков и вообще должности по службе телеграфа»⁶. В 1859 г. было разрешено принимать на службу гражданских лиц. Гражданским телеграфное управление стало окончательно в 1867 г. При определении на службу в почтово-телеграфное ведомство принимался во внимание уровень образования кандидатов. Если на вакантное место было несколько претендентов, то при прочих равных условиях решающую роль играл критерий образования [8, с. 24-26; 19, с. 146].

Особенно остро вопрос профессиональной подготовки связистов встал в связи с развитием телеграфного дела, которое требовало знания сложных аппаратов, применения вычислений и др. Возникла необходимость подготовки руководителей и исполнителей со специальным техническим образованием [9, с. 144-145]. С этой целью образовывались телеграфные школы при местных окружных управлениях. В 1886 г. открылось Техническое училище почтово-телеграфного ведомства, которое в 1891 г. было преобразовано в Электротехнический институт. Выпускники данного образовательного учреждения получали назначение на должности механиков при почтово-телеграфных конторах [1, с. 48-49]. В конце XIX – начале XX века открывались школы с курсом обучения от четырех

месяцев до двух лет в целях освоения вновь вводимых аппаратов для подготовки надсмотрщиков и надзирателей, для изучения иностранных языков и др. [9, с. 145].

Высшие и средние служащие учреждений связи Тамбовской губернии – «чины», как правило, имели достаточный для исполнения службы уровень образования (не ниже уездного училища или равного ему учебного заведения), включая специальное. Наличие образования для низших служащих учреждений связи Тамбовской губернии (рассыльных, сторожей и др.) не было обязательным условием для поступления на службу. Некоторые из них получили образование в сельских начальных училищах, церковно-приходских школах, «домашнее образование» и т. п.⁷

Почтово-телеграфные учреждения принимали учеников для изучения службы. В процессе подготовки возникали различные трудности. Остро стояла проблема отсутствия необходимой для обучения материально-технической базы. Например, по сообщению Усманской почтово-телеграфной конторы от 14 октября 1910 г., к изучению почтово-телеграфной службы при данном учреждении был допущен мещанин Павел Масликов. В отчете по итогам его подготовки отмечалось, что кандидат изучает службу с 15 июня 1910 г., «поведения и нравственных качеств хороших, благонадежный, ежедневно посещает контору, к изучению почтово-телеграфной службы относится с усердием, имеет хорошие способности». Однако «в настоящее время выдержать установленного экзамена не может по телеграфной работе, поскольку процесс обучения идет крайне медленно». Последнее, по мнению руководства Усманской почтово-телеграфной конторы, было вызвано отсутствием запасного аппарата, на котором можно было бы проводить обучение, поэтому П. Масликов мог быть подготовлен к экзамену не ранее января 1911 г.⁸

После прохождения курса обучения кандидат был обязан служить в том учреждении, в которое его определит начальство. Тот, кто успешно сдавал необходимые для службы экзамены, заносился в список и должен был ожидать, пока до него дойдет очередь при

⁷ ГАТО. Ф. 94. Оп. 1. Ед. хр. 171, 174, 176, 179, 188, 203, 204, 246-248, 264, 267, 299, 333-338, 340-346, 403, 405-407, 409, 410, 412, 418-420, 441-444.

⁸ ГАТО. Ф. 93. Оп. 46. Ед. хр. 48. Л. 15.

⁶ ГАТО. Ф. 93. Оп. 33. Ед. хр. 1. Л. 74.

открытии соответствующей вакансии⁹. На практике же очередность при зачислении на ту или иную должность в ведомстве соблюдалась не всегда. Так, 6 марта 1912 г. начальник Тамбовского почтово-телеграфного округа направил соответствующий циркуляр начальникам почтово-телеграфных учреждений своего округа, в котором он отмечал, что «в учреждениях вверенного мне округа изучают службы на должность почтальона 60 человек (некоторые с 1910 г.), которые занесены в список кандидатов Управления Округа и должны определяться на должности по мере открытия вакансий, с соблюдением старшинства времени зачисления. Между тем начальники учреждений при открытии вакансий подыскивают лиц, желающих занять должность почтальона, и представляют их к определению». По мнению начальника Тамбовского почтово-телеграфного округа, «при определении последних на должности они вовсе не ознакомлены со службой почтальона», а кандидаты, которые изучали службу при учреждениях, «при таком порядке определения никогда не получают назначения». В связи с этим он рекомендовал своим подчиненным «прекратить представления подысканных ими лиц к определению на должности почтальонов при открытии вакансий» и соблюдать требования очередности¹⁰.

Источниками пополнения штатов служащих почтово-телеграфных ведомств были выходцы из разных сословно-социальных групп. «Низшие служащие» в городах были представлены мещанами, отставными унтер-офицерами, солдатами, крестьянами, отправлявшимися в город на заработки [7, с. 7]. В качестве примера «низшего служащего» тамбовской почты можно привести унтер-офицера Михаила Меркуловича Меркулова. Он был крестьянином, участвовал в Русско-японской войне 1904–1905 гг., на которой получил ранение. В Тамбов М.М. Меркулов переехал в 1906 г. и устроился сторожем в казенные вагоноремонтные мастерские. Но после обращения с просьбой о содействии в поступлении на службу он был принят на должность почтальона. Размер его жалованья на этой должности составлял 249 рублей в год, ему предоставили казенную квартиру. Служба в почтово-телеграфном ведомстве

была для него предпочтительнее по ряду параметров: постоянный гарантированный доход, возможность карьерного роста, пенсионное обеспечение [25, с. 137–138].

Среди служащих почтово-телеграфных учреждений можно выделить административно-управленческие кадры, конторских работников («служителей»), инженерно-технических и других специалистов [25, с. 136]. К началу XX века в составе служащих учреждений связи Тамбовской губернии был заметен рост числа последних.

Каждая должность имела свой функционал. Начальники контор и отделений осуществляли общее руководство почтово-телеграфным делом производством. У начальника учреждения, как правило, был помощник. Разнообразные функции выполняли почтово-телеграфные чиновники I–VI разрядов: они участвовали «в заделке и разделке» отправляемых и получаемых почт, производили «продажу знаков почтовой оплаты», принимали «от подателей депеши», вели бухгалтерские и кассовые книги, составляли месячную и годовую отчетность и т. д.

Однако руководители учреждений, которым в штате полагалось иметь только двоих сотрудников (начальника и одного чиновника или надсмотрщика), нередко возлагали почти всю службу на своего единственного подчиненного, а сами, «уклоняясь, насколько возможно, от непосредственного участия в работе, вовсе не касаются телеграфа, а ограничиваются исполнением лишь некоторых почтовых операций»¹¹. Такое распределение обязанностей приводило к тому, что «означенным чиновникам и надсмотрщикам приходится нести службу без перерывов, а в некоторых случаях – бессменно, заканчивать действие на аппаратах при II-часовой вечерней пробе». Начальник Тамбовского почтово-телеграфного округа предложил начальникам таких учреждений распределить служебные поручения «между назначенными по штату чинами равномерно, без переутомления младших чинов», а сами начальники должны были чередоваться с чиновниками или надсмотрщиками «в производстве II-часовых вечерних проб»¹².

Техническим отделом заведовали механики. Надсмотрщики выезжали на телеграф-

⁹ ГАТО. Ф. 93. Оп. 55. Ед. хр. 1. Л. 1, 6.

¹⁰ ГАТО. Ф. 93. Оп. 48. Ед. хр. 44. Л. 29.

¹¹ ГАТО. Ф. 93. Оп. 38. Ед. хр. 1. Л. 12.

¹² Там же.

ные и телефонные линии, следили за работой и исправностью аппаратов, вели технические книги. Почтальоны-письмоносцы разносили корреспонденцию по городу, производили штемпелевание корреспонденции, очистку почтовых ящиков. Почтальоны при конторах помогали в сортировке и «заделке» почтовой корреспонденции, очистке почтовых ящиков. В обязанности сторожей и рассыльных могли включать доставку телеграмм, уборку в конторе (отделении) и др. Функции по охране почты выполняли сторожа и почтальоны¹³. Нередко на почтово-телеграфных служащих накладывали дополнительные обязанности. Так, в апреле 1898 г. начальник Тамбовского почтово-телеграфного округа констатировал, что почтальоны, сопровождавшие почты по трактам, «почти никогда не обращали внимания на состояние телеграфных линий, вдоль которых проезжали». Следствием такого положения дел, по его мнению, являлось то, что «случайные неисправности на линиях (вышедшие из вертикального положения столбы, значительные провесы проводов, разбитые изоляторы с падением провода) оставались неустраненными до окончательного прекращения действия, когда высылались на линию надсмотрщики, каковым обстоятельством значительно замедлялось устранение неисправностей или повреждения линии». Поэтому было издано распоряжение, согласно которому надлежало «обязать всех почтальонов, сопровождающих почты, обо всех замеченных ими неисправностях на телеграфных линиях тотчас же докладывать начальнику ближайшей конторы для соответствующих распоряжений по командированию на линию надсмотрщика»¹⁴.

Почтовую корреспонденцию для сдачи в почтовые вагоны на станции железных дорог доставляли почтово-телеграфные чиновники, почтальоны, надсмотрщики¹⁵. На железнодорожном транспорте почта перевозилась развозными чиновниками, сортировщиками, почтальонами¹⁶.

Штаты телефонных сетей, как правило, состояли из заведующего сетью, техническо-

го персонала на телефонных линиях и телефонистов на телефонных станциях. По штату полагались рассыльные и сторожа, но не во всех учреждениях они были¹⁷.

Телеграфное ведомство было одним из первых в Российской империи, которое стало принимать на работу женщин [19, с. 148; 20, с. 50]. Указом императора Александра II от 20 ноября 1864 г. в виде опыта было разрешено в Финляндии допустить женщин на должность телеграфистов. Приказом по телеграфному ведомству от 14 мая 1865 г. это разрешение было распространено на Петербург, а с 1871 г. оно стало действовать повсеместно [9, с. 143].

По указу Сената от 19 февраля 1871 г., женщины допускались на должности телеграфистов IV разряда в определенной пропорции относительно общего числа служащих. В 1883 г. телеграфисткам дали возможность получать повышение до II разряда, а с 1884 г. – до любого разряда и получать такую же зарплату, как и мужчины, но начальниками почтово-телеграфных учреждений они по-прежнему назначены быть не могли [19, с. 148; 20, с. 52, 56].

На службу в ведомство принимались незамужние женщины и бездетные вдовы. За мужних женщин брали на работу, если они состояли в браке с чиновниками почтово-телеграфного ведомства. Если замужняя телеграфистка заболела и не могла работать, то ее подменял муж. Вступить в брак женщины (как и мужчины) могли с разрешения начальника конторы и только с лицами, состоявшими на службе в почтово-телеграфном ведомстве. С 1908 г. это положение было отменено. Однако предпочтение при устройстве на службу по-прежнему отдавалось незамужним, бездетным вдовам и членам семей чиновников и военных [20, с. 53].

В рабочей обстановке женщины были обязаны носить закрытые платья темных цветов. Для женщин-служащих были установлены возрастные ограничения и образовательные цензы (включая обязательное знание иностранных языков, арифметики и географии) [9, с. 143-144; 19, с. 149].

Во второй половине XIX – начале XX века удельный вес женщин-служащих в почтово-телеграфных учреждениях рос. В 1909 г.

¹³ ГАТО. Ф. 93. Оп. 46. Ед. хр. 71. Л. 251-254, 330.

¹⁴ ГАТО. Ф. 93. Оп. 34. Ед. хр. 3. Л. 16.

¹⁵ ГАТО. Ф. 93. Оп. 45. Ед. хр. 12. Л. 9.

¹⁶ Сборник постановлений и распоряжений по Почтово-телеграфному ведомству: в 2 ч. Ч. 1. Почтовая. СПб.: Главное управление почт и телеграфов, 1885. С. 2-7.

¹⁷ Посчитано по: ГАТО. Ф. 93. Оп. 46. Д. 5. Л. 5, 27-28.

было определено, что доля женщин в почтово-телеграфных учреждениях не должна превышать 25 % от общего числа их сотрудников [8, с. 25]. Например, в почтово-телеграфной конторе Тамбова, по данным на 1913 г., удельный вес женщин-служащих составлял 20,3 %. В основном они занимали должности почтово-телеграфных чиновников IV–VI разрядов. Технический персонал составляли исключительно мужчины¹⁸.

С 1901 г. женщины были допущены на службу в учреждения телефонной сети. Вскоре телефонистками работали исключительно женщины. Так, около 65 % сотрудников телефонной станции Тамбова в 1913 г. составляли женщины (11 из 17 служащих). Мужчины занимали должности заведующего телефонной сетью, старшего и младшего механика, надсмотрщиков¹⁹. Большинство женщин, состоявших на службе в учреждениях связи, трудились на телефонных станциях и значительно меньше они были задействованы на телеграфе и в почтовых операциях [20, с. 56].

В начале XX века в почтово-телеграфном ведомстве положение женщин и мужчин по ряду параметров практически сравнялось. Длительное время женщины не имели права занимать какие-либо административные должности. С 1907 г. женщины, имевшие пятый разряд, получили право занимать должности начальников почтовых отделений, а те, кто обладал знаниями иностранных языков и телеграфного дела, могли стать и начальниками почтово-телеграфных отделений. С 1914 г. разрешалось повышать женщин по службе вплоть до начальников почтово-телеграфных контор [6, с. 32; 20, с. 54]. Анализ тамбовского материала подтверждает эти данные [25, с. 135-140]. Однако на практике возможности карьерного роста в провинциальных городах и для женщин-служащих, и для мужчин оставались ограниченными.

Профессиональная мобильность служащих зависела от ряда обстоятельств. Например, большинство почтальонов Тамбовской почтово-телеграфной конторы за время своей службы по почтово-телеграфному ведомству, как правило, так и оставались на той же

должности. «Низшему» пробиться в «чины» удавалось крайне редко.

В XIX веке на должности почтовых начальников различных рангов назначали в основном отставных офицеров, реже – чиновников, переведенных из других гражданских служб или «выслужившихся» из нижних почтовых служащих [12, с. 100-101]. В 1860-х гг. порядок назначения на службу начал меняться. На смену отставным военным пришли выходцы из других сословий и социально-профессиональных групп.

К.В. Базилевич, анализируя положение служащих почтово-телеграфного ведомства России начала XX века, писал: «Чины и низшие служащие имели свои подразделения, разряды и оклады, составлявшие длинную иерархическую лестницу, постепенно поднимавшуюся от низших ступеней к высшим <...> не все, конечно, могли мечтать пройти ее всю целиком. Из 6 разрядов, на которые подразделялись все почтово-телеграфные чиновники, для большинства пределом служебной карьеры был 4-й разряд» [7, с. 5-6]. Так, по данным за 1912 г., только один почтово-телеграфный служащий Тамбова был чиновником первого разряда, пять – второго, десять – третьего, четырнадцать – четвертого разряда. Около 72 % служащих были чиновниками 5-го и 6-го разряда. Анализ профессиональной мобильности почтово-телеграфных служащих Тамбовской губернии позволил проследить изменения чина, должности и разряда у части представителей данной профессиональной группы. Так, из 35 почтово-телеграфных чиновников Тамбова, состоявших на службе в 1912 г. и продолжавших служить в 1916 г., у 23 повысился разряд. Пять служащих получили повышение разряда с третьего на второй, четверо – с четвертого на третий, двенадцать – с пятого на четвертый. Два чиновника за указанный период продвинулись вверх по разрядной лестнице сразу на две позиции: один – с пятого на третий, второй – с шестого разряда на четвертый²⁰.

У части служащих менялись не только служебные разряды, но и чины, место служ-

¹⁸ Посчитано по: Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии. Тамбов, 1913.

¹⁹ Там же.

²⁰ Посчитано по: Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1912 год. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1912; Справочная книжка и адрес-календарь Тамбовской губернии на 1916 год. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1916.

бы, должность. Можно привести пример Сергея Александровича Солнцева, который начал службу в 1877 г. в качестве телеграфиста IV разряда. За время своей службы в почтово-телеграфном ведомстве он последовательно занимал должности почтово-телеграфного чиновника VI разряда, надсмотрщика сначала низшего, а затем высшего оклада, почтово-телеграфного чиновника V разряда, младшего линейного механика низшего оклада, младшего механика низшего оклада и, наконец, старшего механика. В 1898 г. С.А. Солнцев за выслугу лет был произведен в коллежские регистраторы. С.А. Солнцев вышел в отставку в 1917 г. (то есть прослужив 40 лет) в чине надворного советника, который получил в 1913 г.²¹ Другой пример служебного продвижения вверх в чине и в должности. В 1901 г. Иван Семенович Ушаков был помощником делопроизводителя в управлении почтово-телеграфного округа и имел чин коллежского секретаря²². В 1913 г. он уже исполнял обязанности чиновника особых поручений VII класса, находясь в чине коллежского асессора²³.

Однако следует учитывать тот факт, что в провинции, включая губернский центр, число должностей, прежде всего, высоких, было невелико, а следовательно, и возможности продвижения по карьерной лестнице были ограничены, поэтому чаще отмечалось повышение разрядов и чинов, реже – должностей. Например, Владимир Иванович Сучков в 1907 г. значился в чине коллежского секретаря, в 1912 г. – коллежского асессора, занимая должность почтово-телеграфного чиновника 2-го разряда. К 1916 г. он получил чин надворного советника, но остался на той же должности²⁴. В управлении почтово-телеграфного округа в 1888 г.²⁵ помощником бухгалтера числился Иван Никитич Ново-

сельский, который на тот момент имел чин коллежского асессора. В 1894 г. он дослужился до надворного советника, но остался на той же должности²⁶.

По мнению исследователей, в конце XIX – начале XX века численность чиновников – обладателей высоких чинов становилась чрезмерной. Следствием подобного несовершенства системы гражданского чиновного производства являлось то, что нередко обладатели относительно высоких чинов вынуждены были занимать небольшие должности [17, с. 64]. Иногда чин подчиненного был выше чина начальника. Например, начальник Управления Тамбовского почтово-телеграфного округа инженер-электрик первого разряда Николай Васильевич Богданов, согласно данным на 1913 г., имел гражданский чин надворного советника (7 класс в Табели о рангах), а его помощник Иван Иванович Леонтьев являлся коллежским советником (6 класс в Табели о рангах)²⁷.

Некоторые служащие успели послужить в нескольких учреждениях почтово-телеграфного ведомства, находившихся в различных населенных пунктах²⁸. Например, Людгард Петрович Тычинский, который в течение сорока лет службы (с 1877 по 1917 г.) успел поработать в 11 различных учреждениях связи, располагавшихся в разных губерниях страны. Л.П. Тычинский начал служебную карьеру телеграфистом. Работал в Киевском телеграфном округе, был служащим поочередно Московской, Козловской, Прилуцкой, Сумской и Харьковской телеграфных станций. В разное время возглавлял ряд почтово-телеграфных контор: Путивльскую, Белопольскую, Харьковскую, Тамбовскую и Рязанскую. В 1914 г. он был вновь назначен начальником Тамбовской почтово-телеграфной конторы, где прослужил вплоть до выхода в отставку по болезни в 1917 г.²⁹

Личные дела служащих учреждений связи Тамбовской губернии свидетельствуют не только о профессиональном росте, но и о

²¹ ГАТО. Ф. 94. Оп. 1. Ед. хр. 188.

²² Памятная книжка Тамбовской губернии на 1901 год. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1901.

²³ Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии 1913 г. Тамбов: Электро-типография Губернского правления, 1913.

²⁴ ГАТО. Ф. 17. Оп. 38. Ед. хр. 14. Л. 1-9об.; Адрес-календарь Тамбовской губернии на 1912 г. Тамбов, 1912; Справочная книжка и адрес-календарь Тамбовской губернии на 1916 год. Тамбов: Тамбовское губернское правление, 1916.

²⁵ Адрес-календарь служащих в Тамбовской губернии и лиц за 1888 год. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1888.

²⁶ Памятная книжка Тамбовской губернии на 1894 год. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1894.

²⁷ Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии. 1913. Тамбов, 1913.

²⁸ ГАТО. Ф. 94. Оп. 1. Ед. хр. 171, 174, 176, 179, 188, 203, 204, 246, 247, 248, 264, 267, 299, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 403, 405, 406, 407, 409, 410, 412, 418, 419, 420, 441, 442, 443, 444.

²⁹ ГАТО. Ф. 94. Оп. 1. Ед. хр. 203.

многочисленных выговорах, штрафах, взысканиях, отстранениях и увольнениях со службы за различные нарушения и ненадлежащее поведение, включая появление на службе в нетрезвом виде³⁰.

Таким образом, на протяжении исследуемого периода численность работников почтово-телеграфного ведомства губернии росла. Источниками пополнения штатов служащих были выходцы из разных сословий и социально-профессиональных групп.

³⁰ ГАТО. Ф. 93. Оп. 34. Ед. хр. 6. Л. 21-22; ГАТО. Ф. 93. Оп. 34. Ед. хр. 6. Л. 7-8 и др.

Развитие системы профессионального образования, усложнение технического оборудования потребовало от служащих в учреждениях связи специальной подготовки. Увеличение штата служащих происходило как в рамках уже действовавших в Тамбовской губернии учреждений связи, так и за счет открытия новых, что было обусловлено увеличением числа потребителей услуг связи, экономическим развитием, модернизацией социальной сферы и повседневных практик жителей, преимущественно городских, российской провинции.

Список литературы

1. *Стеткевич А.С.* Почта и телеграф в царствование императора Александра III. СПб.: Тип. М-ва внутренних дел, 1901. 80 с.
2. *Шедлинг М.Ю.* История изобретения и развития электрического телеграфа. М.: Тип. А.А. Карцева, 1885. 94 с.
3. *Гамель И.Х.* Исторический очерк электрических телеграфов. СПб.: Тип. МВД, 1886. 52 с.
4. *Писаревский Н.Г.* Телефоны и практическое их применение. СПб: Тип. Ф.С. Сушинского, 1882. 112 с.
5. *Базилевич К.В.* Земская почта в России (1865–1917). М.: Связь, 1926. 69 с.
6. *Базилевич К.В.* Очерки по истории профессионального движения работников связи 1905–1906 гг. М.: Изд-во ЦК Союза связи, 1925. 714 с.
7. *Базилевич К.В.* Работники связи в годы реакции. 1907–1917 гг. М.: ЦК Союза работников связи, 1929. 108 с.
8. *Марценицен С.И., Новиков В.В.* 150 лет отечественному телеграфу (1832–1982 гг.). М.: Радио и связь, 1982. 152 с.
9. Материалы по истории связи в России XVIII – начала XX в. (Почта, телеграф, телефон, радио, телевидение): обзор документальных материалов / под ред. Н.А. Мальцевой. Л., 1966. 335 с.
10. *Высоков М.С.* Российская империя на путях модернизации: Зарождение и развитие электросвязи в XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 2004. 42 с.
11. *Васильева Т.С.* Компания Белла в истории телекоммуникаций России // Электросвязь: история и современность. 2007. № 2. С. 4-8.
12. *Марченков В.К., Мясников А.Л.* Россия. История почтовой связи. СПб.: Александр ПРИНТ, 2002. 304 с.
13. *Фролова О.В.* Земские телефонные сети (из истории телефонизации России). Ч. 2 // Первая миля. 2016. № 2. С. 64-67.
14. *Ромашов М.В.* Почтовая, телеграфная и телефонная связь в Самарской губернии (1851–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Самара, 2005. 24 с.
15. *Морев В.А.* История средств и способов связи Томской губернии второй половины XIX – первой четверти XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2004. 24 с.
16. *Шапошников Г.Н.* Развитие электросвязи и формирование информационной среды на Урале во второй половине XIX в. – конце 20-х гг. XX в.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Екатеринбург, 2007. 34 с.
17. *Шапошников Г.Н.* Мотивация труда чиновников почтово-телеграфного ведомства на Урале (середина XIX – начало XX века) // *Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии.* 2007. № 3 (81). С. 58-70.
18. *Аврух Л.Г.* Телефонизация Петербурга: 1882–1917 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2004. 22 с.
19. *Сидорова С.О.* Социальный состав служащих почтово-телеграфных учреждений белорусских губерний во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. 2019. № 1. С. 146-150.
20. *Заремский В.К.* Организация работы женщин в почтово-телеграфных учреждениях Российской империи // Вестник Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Серия А. Гуманитарные науки: история, философия, филология. 2010. № 1 (35). С. 50-58.
21. *Щербинин П.П.* Городские средние слои Черноземного центра в буржуазно-демократических революциях в России: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1993. 17 с.

22. Плужников А.Н. Города Тамбовской губернии во время Первой российской революции 1905–1907 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2003. 23 с.
23. Туманова А.С. Общественные организации города Тамбова на рубеже XIX–XX веков. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. 163 с.
24. Стрекалова Н.В. К проблеме телефонизации Тамбовской губернии в начале XX века // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 9 Всерос. науч. конф. Тамбов, 2019. С. 492–497.
25. Стрекалова Н.В., Улыбышев В.Г. Почтово-телеграфные служащие Тамбова в начале XX века // Тамбов. Исторический портрет российского города: материалы науч.-практ. конф., посвящ. Году российской истории. Тамбов, 2012. С. 135–140.
26. Баронова Е.В. Динамика социально-культурной инфраструктуры г. Тамбова во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2010. 24 с.
27. Молчанова Г.А., Олонцева Н.В., Щукин Ю.К. Старый Тамбов от А до Я (История дореволюционного Тамбова в коротких рассказах) / под ред. В.М. Юрьева. Тамбов: Пролетарский светоч, 2004. 320 с.
28. Мачульский А.Е. Тамбов на карте телефонной: время, события, люди. Тамбов, 2007. 169 с.
29. Семенова Г., Ходякова Г. Телеграф и телефон в Тамбове // Тамбовская правда. 1969. 6 авг.
30. Тамбовская энциклопедия / под ред. Л.Г. Протасова. Тамбов: Юлис, 2004. 708 с.
31. Стрекалова Н.В. Профессия как фактор социальной стратификации средних слоев провинциального российского города в начале XX века // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 12. С. 225–231.

References

1. Stetkevich A.S. *Pochta i telegraf v tsarstvovaniye imperatora Aleksandra III* [Post and Telegraph during the Reign of Emperor Alexander III]. St. Petersburg, Typography of Ministry of Internal Affairs, 1901, 80 p. (In Russian).
2. Shedling M.Y. *Istoriya izobreteniya i razvitiya elektricheskogo telegrafa* [History of the Invention and Development of the Electric Telegraph]. Moscow, Typography of A.A. Kartsev, 1885, 94 p. (In Russian).
3. Gamel I.K. *Istoricheskiy ocherk elektricheskikh telegrafov* [Historical Essay on Electric Telegraphs]. St. Petersburg, Typography of Ministry of Internal Affairs, 1886, 52 p. (In Russian).
4. Pisarevskiy N.G. *Telefony i prakticheskoye ikh primeneniye* [Telephones and Their Practical Application]. St. Petersburg, Typography of F.S. Sushchinskiy, 1882, 112 p. (In Russian).
5. Bazilevich K.V. *Zemskaya pochta v Rossii (1865–1917)* [Zemsky Post in Russia (1865–1917)]. Moscow, Svyaz' Publ., 1926, 69 p. (In Russian).
6. Bazilevich K.V. *Ocherki po istorii professional'nogo dvizheniya rabotnikov svyazi 1905–1906 gg.* [Essays on the History of the Professional Movement of Communications Workers 1905–1906]. Moscow, Central Committee of the Union of Communications Publ., 1925, 714 p. (In Russian).
7. Bazilevich K.V. *Rabotniki svyazi v gody reaktsii. 1907–1917 gg.* [Communication Workers during the Reaction Years. 1907–1917]. Moscow, Central Committee of the Union of Communications Workers Publ., 1929, 108 p. (In Russian).
8. Martsenitsen S.I., Novikov V.V. *150 let otechestvennomu telegrafu (1832–1982 gg.)* [150 Years of the Domestic Telegraph (1832–1982)]. Moscow, Radio i svyaz' Publ., 1982, 152 p. (In Russian).
9. Maltseva N.A. (ed.). *Materialy po istorii svyazi v Rossii XVIII – nachala XX v. (Pochta, telegraf, telefon, radio, televideniye): obzor dokumental'nykh materialov* [Materials on the History of Communications in Russia of the 18th – Early 20th Centuries (Post, Telegraph, Telephone, Radio, Television): Review of Documents Materials]. Leningrad, 1966, 335 p. (In Russian).
10. Vysokov M.S. *Rossiyskaya imperiya na putyakh modernizatsii: Zarozhdeniye i razvitiye elektrosvyazi v XIX – nachale XX v.: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Russian Empire on the Ways of Modernization: The Birth and Development of Telecommunications in the 19th – Early 20th Centuries. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2004, 42 p. (In Russian).
11. Vasilyeva T.S. *Kompaniya Bella v istorii telekommunikatsiy Rossii* [Bell Company in the history of telecommunications in Russia]. *Elektrosvyaz': istoriya i sovremennost'* [Telecommunications: History and Modernity], 2007, no. 2, pp. 4–8. (In Russian).
12. Marchenkov V.K., Myasnikov A.L. *Rossiya. Istoriya pochtovoy svyazi* [Russia. Postal History]. St. Petersburg, Aleksandr PRINT Publ., 2002, 304 p. (In Russian).
13. Frolova O.V. *Zemskie telefonnyye seti (iz istorii telefonizatsii Rossii). Ch. 2* [Telephone networks in Zemstvo (from the history of telephony in Russia). Part 2]. *Pervaya milya – Last Mile*, 2016, no. 2, pp. 64–67. (In Russian).

14. Romashov M.V. *Pochtovaya, telegrafnaya i telefonnaya svyaz' v Samarskoy gubernii (1851–1917 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Postal, Telegraph and Telephone Communication in the Samara Governorate (1851–1917). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Samara, 2005, 24 p. (In Russian).
15. Morev V.A. *Istoriya sredstv i sposobov svyazi Tomskoy gubernii vtoroy poloviny XIX – pervoy chetverti XX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [History of Means and Methods of Communication of the Tomsk Governorate of the Second Half of the 19th – First Quarter of the 20th Centuries. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tomsk, 2004, 24 p. (In Russian).
16. Shaposhnikov G.N. *Razvitiye elektrosvyazi i formirovaniye informatsionnoy sredy na Urale vo vtoroy polovine XIX v. – kontse 20-kh gg. XX v.: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Development of Telecommunications and Development of the Information Environment in the Ural in the Second Half of the 19th Century – Late 20s of the 20th Century. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2007, 34 p. (In Russian).
17. Shaposhnikov G.N. Motivatsiya truda chinovnikov pochtovo-telegrafnogo vedomstva na Urale (seredina XIX – nachalo XX veka) [Motivation of labor of officials of the postal and Telegraph Department in the Urals (mid 19th – early 20th century)]. *Magistra Vitae: elektronnyy zhurnal po istoricheskim naukam i arkheologii – Magistra Vitae: an Electronic Journal on Historical Sciences and Archeology*, 2007, no. 3 (81), pp. 58–70. (In Russian).
18. Avrukh L.G. *Telefonizatsiya Peterburga: 1882–1917 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Telephony of Petersburg: 1882–1917. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2004, 22 p. (In Russian).
19. Sidorova S.O. Sotsial'nyy sostav sluzhashchikh pochtovo-telegrafnykh uchrezhdeniy belorusskikh guberniy vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. [The social composition of the employees of post and telegraphical institutions of Belarusian provinces in the second half of the 19th – beginning of the 20th century]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A. Gumanitarnyye nauki – Bulletin of the Polotsk State University. Series A. Humanities*, 2019, no. 1, pp. 146–150. (In Russian).
20. Zaremskiy V.K. Organizatsiya raboty zhenshchin v pochtovo-telegrafnykh uchrezhdeniyakh Rossiyskoy imperii [Organization of women's work in postal and telegraph institutions of the Russian Empire]. *Vestnik Mogilevskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.A. Kuleshova. Seriya A. Gumanitarnyye nauki: istoriya, filosofiya, filologiya* [Bulletin of the Mogilev State University named after A. A. Kuleshov. Series A. Humanities: History, Philosophy, Philology], 2010, no. 1 (35), pp. 50–58. (In Russian).
21. Shcherbinin P.P. *Gorodskie sredniye sloi Chernozemnogo tsentra v burzhuaizno-demokraticeskikh revolyutsiyakh v Rossii: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Urban Middle Layers of the Black Earth Center in the Bourgeois-Democratic Revolutions in Russia. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1993, 17 p. (In Russian).
22. Pluzhnikov A.N. *Goroda Tambovskoy gubernii vo vremya Pervoy rossiyskoy revolyutsii 1905–1907 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Cities of Tambov Governorate during the First Russian Revolution of 1905–1907. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2003, 23 p. (In Russian).
23. Tumanova A.S. *Obshchestvennyye organizatsii goroda Tambova na rubezhe XIX–XX vekov* [Public Organizations of the City of Tambov at the Turn of the 19th–20th Centuries]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 1999, 163 p. (In Russian).
24. Strekalova N.V. K probleme telefonizatsii Tambovskoy gubernii v nachale XX veka [On the problem of telephony in Tambov Governorate in the early 20th century]. *Materialy 9 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 9th All-Russian Scientific Conference “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, 2019, pp. 492–497. (In Russian).
25. Strekalova N.V., Ulybyshev V.G. Pochtovo-telegrafnyye sluzhashchiye Tambova v nachale XX veka [Postal and telegraph employees of Tambov in the early 20th century]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy Godu rossiyskoy istorii «Tambov. Istoricheskiy portret rossiyskogo goroda»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference Dedicated to the Year of Russian History “Tambov. Historical Portrait of a Russian City”]. Tambov, 2012, pp. 135–140. (In Russian).
26. Baronova E.V. *Dinamika sotsial'no-kul'turnoy infrastruktury g. Tambova vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Dynamics of Social and Cultural Infrastructure of Tambov in the Second Half of the 19th – Early 20th Century]. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2010, 24 p. (In Russian).
27. Molchanova G.A., Olontseva N.V., Shchukin Y.K. *Staryy Tambov ot A do YA (Istoriya dorevolutsionnogo Tambova v korotkikh rasskazakh)* [Old Tambov from A to Z (History of Pre-Revolutionary Tambov in Short Stories)]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 2004, 320 p. (In Russian).
28. Machulskiy A.E. *Tambov na karte telefonnoy: vremya, sobytiya, lyudi* [Tambov on the Telephone Map: Time, Events, People]. Tambov, 2007, 169 p. (In Russian).
29. Semenova G., Khodyakova G. *Telegraf i telefon v Tambove* [Telegraph and telephone in Tambov]. *Tambovskaya Pravda*, 1969, 6 August. (In Russian).

30. Protasov L.G. (ed.). *Tambovskaya entsiklopediya* [Tambov Encyclopedia]. Tambov, Yulis Publ., 2004, 708 p. (In Russian).
31. Strekalova N.V. Professiya kak faktor sotsial'noy stratifikatsii srednikh sloyev provintsial'nogo rossiyskogo goroda v nachale XX veka [Profession as a factor of social stratification of the middle strata of a provincial Russian city at the beginning of the 20th century]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Socio-Economic Phenomena and Processes*, 2014, no. 12, pp. 225-231. (In Russian).

Информация об авторах

Стрекалова Наталья Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: strekalovanv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5644>

Щербakov Сергей Владимирович, научный сотрудник Лаборатории социальной истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: sergey-shcherbakov-1995@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-4072>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Стрекалова Наталья Валерьевна
E-mail: strekalovanv@mail.ru

Поступила в редакцию 21.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 18.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Natalya V. Strekalova, Candidate of History, Associate Professor, Professor of General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: strekalovanv@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5644>

Sergey V. Shcherbakov, Research Worker of Social History Laboratory. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: sergey-shcherbakov-1995@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-4072>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Natalya V. Strekalova
E-mail: strekalovanv@mail.ru

Received 21 July 2020
Reviewed 18 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-176-186
УДК 93/94(47)

Причины и условия развития общинного религиозного движения женщин в период великих реформ XIX века

протоиерей Владимир Александрович СЕРГУНИН

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/0000-0002-6959-5298>, e-mail: vlaserg@gmail.com

Reasons and conditions for the development of women community religious movement in the period of the great reforms of 19th century

archpriest Vladimir A. SERGUNIN

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/0000-0002-6959-5298>, e-mail: vlaserg@gmail.com

Аннотация. Посвящено истории женского монашества второй половины XIX – начала XX века. Исследованы причины и условия растущей динамики женского религиозного общинного движения. Среди причин рассмотрены: деградация системы традиционных духовных ценностей (семья, брак, детность, секуляризация быта); падение показателей брачности, вызванное оттоком мужского населения на воинскую службу и трансформацией гендерного поведения; рост образованности, личностного самосознания и социальной активности женщин. Названные причины стратифицируются в отношении городского и сельского женского населения. В качестве основного события, повлиявшего на показатели количественного роста монастырских обителей, рассмотрен предопределивший системные изменения в жизни государства и общества Высочайший Манифест об отмене крепостного права от 19 февраля 1861 г., окончательную редакцию которого сделал святитель Филарет (Дроздов). На общероссийских и локальных примерах прослеживается процесс модернизации традиционного общинного уклада, утрата которого восполнялась общежительным (киновным) укладом монастыря. Приведены статистические показатели роста женской монашеской активности на протяжении второй половины XIX века. Акцентируется внимание на вопросе изменения менталитета под влиянием модернизации, практицизма, рационализма. В качестве наиболее влиятельной силы, изменившей традиционный менталитет женской части населения Тамбовской губернии, охарактеризовано отходничество. Приведены свидетельства русских писателей, подтверждающих как общее падение духовно-нравственных ценностей, так и стремление защитить традиционные духовные ценности. Женская монастырская община рассмотрена как модель преемственного сохранения традиционных духовных православных ценностей. Приведены примеры высокого служения женщин-монахинь XIX века.

Ключевые слова: традиция; модернизация; киновия; женская община; женское монашество; реформа 1861 года; духовно-нравственное состояние русского общества

Для цитирования: Сергунин В.А., протоиерей. Причины и условия развития общинного религиозного движения женщин в период великих реформ XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 176-186. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-176-186

Abstract. The article is devoted to the history of women monasticism in the second half of the XIX and the beginning of XX century. The reasons and conditions of growing expansion for women religious and community movement are being explored. Among the reasons the following are considered: degradation of the system of traditional spiritual values (family, marriage, childhood, secularization of everyday life); decrease of marriage rates, caused by an outflow of the male population to military service and transformation of gender behavior, increase of education, personal identity and social activity of women. The named reasons are stratified in relation to urban and rural female population. The Highest Manifesto on the Abolition of Serfdom of February 19, 1861, the final edition of which was made by St. Philaret (Drozdov), is considered as the main event that influenced the indicators of the quantitative growth of monastic cloisters, which predetermined systemic changes in the life of the state and society. On the basis of all-Russian and local examples, the process of modernization of the traditional communal order is traced, the loss of which was made up for by the communal (cenoby) way of life of the monastery. Statistical indicators of the growth of female monastic activity during the second half of the XIXth century are presented. Attention is focused on the issue of changing mentality under the influence of modernization, practicality, rationalism. The most influential force that changed the traditional mentality of the female part of the population of the Tambov province is characterized by *otkhodniki*. The testimonies of Russian writers are presented, confirming both the general decline of spiritual and moral values, and the desire to protect traditional spiritual values. The female monastery community is seen as a model for the successive preservation of traditional spiritual Orthodox values. Examples of the high devotion of women nuns of the 19th century are provided.

Keywords: tradition; modernization; cenoby; female community; female monasticism; the reform of 1861; spiritual and moral state of Russian society

For citation: Sergunin V.A., archpriest. Prichiny i usloviya razvitiya obshchinnogo religioznogo dvizheniya zhenshchin v period velikikh reform XIX veka [Reasons and conditions for the development of women community religious movement in the period of the great reforms of 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 176-186. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-176-186 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Середина XIX века ознаменовалась заметным увеличением количества женских обителей, что позволило исследователям говорить о феминизации монашества. Известно, что от начала пореформенного периода до событий 1917 г. число женских монастырей возросло в 3,8 раза, тогда как мужских – в 1,2 раза. При этом женские монастыри были еще более густо населены: количество насельниц женских обителей к 1914 г. возросло в 7,5 раза, а мужских – в 2,4 [1, с. 305]. Источником прироста женских монастырей являлись общины: из известных на 1896 г. 156 общин 96 получили статус монастыря [2, с. 209]. Этот процесс отвечал стремлению иерархов Церкви ввести в монастырях киновию, как организацию, отвечающую аскетическому монашескому деланию. Государство было заинтересовано в общежительных монастырях еще и потому, что в них пресекалась излишняя свобода передвижения монашествующих, которые часто переходили из одной обители в другую, что, по мнению синодальной власти, не способствовало укреплению дисциплины. Синодальная власть ус-

матривала в общежительных монастырях не только духовную, но и материальную пользу: штатные особножительные монастыри получали жалование, а многочисленные общежительные (киновии) существовали на основах благотворительности и самоорганизации. Сказанное не значит, что общежительные монастыри не могли быть штатными, при соответствующем решении Синода они могли стать таковыми. Статус штатного монастыря обязывал к социальной активности: миссионерской, образовательной, благотворительной [1, с. 19-22]. Заметное увеличение женских общин пришлось на середину XIX века, когда в ходе великих реформ осуществились масштабные перемены в организации быта, в том числе и монастырского. Главным средством преодоления опасных тенденций в жизни монастырей являлась киновия, основанная на соблюдении общежительного устава. Это средство переустройства монастырей опиралось на живую успешную практику женского общинного движения. Успех и перспективы женского общинного движения побудили Святейший синод в 1869 г. принять

решение о постепенном переходе всех монастырей к общежительному уставу [1, с. 21]. Целью монастырской реформы было пресечение влияния на монашествующих мирского образа жизни. Развитие ремесел, промыслов, коммерциализация монастырей и прочее ограничивалось¹.

Нарастающая динамика женского общинного движения наблюдалась в условиях массового разложения крестьянских и городских общин, чему способствовали великие реформы Александра II. Исходя из обусловленности монастырского реформирования 60-х гг. XIX века общим ходом великих реформ, необходимо детально осветить вопрос – как связан процесс феминизации российского монашества с проблемами, которые породила реформа, принципиально изменившая бытовой уклад жизни всех российских сословий, немалое число представителей которых оказалось перед лицом социокультурного кризиса. Положение двух сословий, которых прежде других коснулись реформы, замечательно характеризует крылатая фраза из поэмы Николая Алексеевича Некрасова «Кому на Руси жить хорошо?»: «...распалась цепь великая. Распалась и ударила, одним концом по барину, другим по мужику».

Причины феминизации русского монашества исследователи объясняют по-разному: изменением социально-экономического положения женщины в результате отмены крепостного права, как например, П.Н. Зырянов, И.К. Смолич, С.Л. Фирсов [1; 3; 4], гендерными процессами и изменением статуса женщины в семье, как например Е.Б. Емченко [2, с. 264-265], распространением европейского типа брака и приоритетным стремлением к образованию и карьере, как Е.В. Белякова [5, с. 139-161]. Религиозный подъем, рост и активность женского монашества И.К. Смолич и архим. Георгий (Тертышников) связывают с влиянием старчества [6], с его требованием аскетического образа жизни в миру и в монастыре, где этой цели соответствует соблюдение общежительного устава.

В элитарном дворянском сословии и в среде крестьян в результате реформаторских трансформаций, помимо социального, мо-

рально-психологического напряжения, возникло отчуждение к вертикали власти. Очень тонко это почувствовал философ-славянофил Ю.Ф. Самарин (1819–1876) и выразил в идее «демократического самодержавия», где власть понималась как отцовство и освещалась в иерархии отношения верующего к Отцу Небесному [7, с. 68]. В условиях отторжения от вертикали власти духовное равновесие могла поддержать община, организованная как корпорация; идея такой общины обоснована историком-монархистом Л.А. Тихомировым (1852–1923) [8, с. 65]. Но этот вариант спасения традиционного народного быта не был поддержан интеллигенцией, которая уповала на западноевропейский опыт организации парламентских систем. Народ оказался ничьим, чем и воспользовались революционеры-агитаторы, а в области религиозной – сектанты.

Тем не менее реформы 1860-х гг. были рассчитаны на природную религиозность народа, о чем говорят важнейшие моменты обнародования Манифеста 1861 г., подписание которого состоялось накануне Великого Поста, а оглашение – на Прощеный день. Однако на высочайше дарованную свободу народ ответил возмущением. О том, что царский «Манифест» вызвал непонимание у тамбовского крестьянства, свидетельствует пастырская беседа прот. Иоанна Кобякова, опубликованная в Прибавлениях к Тамбовским епархиальным ведомостям за 1861 г. [9, с. 225-230]. В частности, в тексте беседы о. Иоанна писано: «До сведения моего дошло, что многие из вас не вразумели этого Слова, – поняли оное не так, как бы следовало понять... Но что же это за воля? Та ли не обузданная вольность, не терпящая никакого Начальства и ничьей власти над собою, о которой мечтали неразумные из вас? Нет, други мои, от такой воли да спасет нас Господь Бог! И кому подражают те, которые волнуются против установленных властей и не хотят повиноваться им? Не ясно ли, что они подражают в этому тому исконному врагу нашего спасения, который за своеволие из светлого Ангела сделался дьяволом?.. может ли быть свобода там, где нет Духа Божия? Нет. Ибо сказано: идеже Дух Господень ту свобода (2Кор. 3,17) <...> Значит, чтобы быть свободным, надо возгревать в себе благодать Божию, а для этого надо исполнять заповедь Божию, надо быть благочестивым и

¹ Статистический временник Российской империи. СПб.: Центр. стат. ком. М-ва внутренних дел. 1866–1890. Сер. 3. Вып. 18. СПб., 1887. С. 186.

добродетельным, надо жить не так, как бы нам хотелось, а как законы Божии и гражданские повелевают... Заметьте, как много надеется на вас Государь: “Полагаемся и на здравый смысл нашего народа”, взывает Он с высоты престола своего. <...> Царь в государстве тоже, что отец в семействе» [9, с. 225-230].

Делегирование народу «Манифестом» 1861 г. свободной воли не было принято, как благо, ни крестьянством, ни дворянством, традиционный бытовой уклад жизни которых был разрушен. Закономерно, что разрушение быта связывается с такой традиционной ценностью, как община. Хотя в 1860-х гг. общинные формы уже находились в состоянии разложения, с отменой крепостного состояния и иными реформами они не были уничтожены совершенно. Помимо того, оставалась церковная община. Сравнительная характеристика монастырской, сельской и церковной общин не составляет здесь предмета специального рассуждения, но остановимся на некоторых аспектах этой перспективной темы в осмыслении причин растущей динамики женского монашеского общежительства во второй половине XIX века.

Традиционный уклад жизни русского мира разрушался перед вызовами модернизации, личностное становление протекало в условиях «борьбы менталитетов» [10, т. 1, с. 337]. На смену крестьянскому менталитету, который «находился в соответствии с идеалами православия» и который «правильно назвать традиционным православным менталитетом» [10, т. 1, с. 331], приходил буржуазный, с его фетишизацией прибавочной стоимости [10, т. 1, с. 328]. Представители традиционной ментальности не могли не реагировать на усиление секуляризации сознания: нехождение к исповеди, даже на Пасху, формальное обрядоверие, отказ от метафизического мировосприятия, атеизм в среде неграмотного крестьянства и интеллигентно-горожан [10, т. 1, с. 327-454]. «В результате реформ 1860-х гг. система ценностей крестьянства и городских низов переживала трансформацию, в их поведении наблюдался рост рационализма, прагматизма, расчетливости, индивидуализма [10, т. 1, с. 332]; «хищничество в деревне входило в моду» [10, т. 1, с. 334].

Конкретно в тамбовской деревне ощутимый удар по традиционному менталитету нанесло отходничество. «Тамбовская губерния, наряду с Рязанской, Костромской и пр., давала наибольшее число отходников в столицу... Под влиянием отходничества крестьянство знакомилось с ценностями и стилем поведения светских, секулярных людей... До эмансипации идеалами крестьянства были терпение, самопожертвование, солидарность, равенство, справедливость и взаимопомощь, а после реформы – рациональность и расчет [10, т. 1, с. 340]. Право отходнических заработков получили и женщины, что изменило их ментальность. Б.Н. Миронов, со ссылкой на А. Мехова, так характеризует быт отходников: «Вино, карты, <...> фланирование по улицам, садам, посещение пошлых театральные «новинок» – вот почти постоянное проведение свободного времени <...> Женщины, пожив года два-три по паспорту в Петербурге, так переменяются, что когда они возвращаются домой, то не хочется верить глазам своим, что это те самые женщины: они делаются расторопны и в обхождении, и в разговорах... жаль только, что у них там портится нравственность и вместе с тем постепенно исчезает привязанность к сельской жизни» [10, т. 1, с. 338-339]. Падение традиционной нравственности увеличило преступность в два раза [10, т. 1, с. 476]. В селе, как показывают материалы доклада В.Я. Гуревича (представителя русской группы конференции Международного союза криминалистов, состоявшейся в Санкт-Петербурге в 1914 г.), причиной роста хулиганства являлись беднейшие представители крестьянского социума и отходники: «...крушение традиционной крестьянской морали, ломка патриархального чина деревенской жизни, падение авторитета стариков и старших; независимость молодежи благодаря денежному хозяйству и разрушение солидарности интересов членов двора; разница в развитии и кругозоре молодежи и стариков, отцов и детей; разрушение общественно-мирских начал и замкнутости прежней крестьянской морали, поддерживаемой принудительностью и силой общественной солидарности и коллективизма; разрушение общины и прежней общности при не создавшейся новой; эмансипация личности от мира и конфликты личных интересов с мирскими; разложение еди-

ного общественного мнения; противопоставление личности обществу; повышение ощущения своего «я» и значения своих интересов, личной независимости» [10, т. 1, с. 475–476].

Падение социального статуса отца – главы семейства компенсировалось отчасти повышением роли женщины в семье. Там, «где мужчины на долгое время уходили на заработки», женщины выполняли роль глав семейств; «с ними стали больше считаться и в сельскохозяйственных губерниях, и там они стали иметь больше прав» [10, т. 1, с. 319]. Однако, несмотря на видимые изменения в распределении гендерных ролей, положение женщины в традиционном мире оставалось «социально неполноценным» [10, т. 1, с. 319]. К началу XX века завершился переход от составной или расширенной семьи к нуклеарной, изменились гендерные роли и система воспитания детей в беднеющих малых семьях [10, т. 1, с. 184], отток потенциальных брачных партнеров в армию и в отход – все это не делало крестьянскую среду комфортной для личностной реализации женщины. «...призывы в армию крестьян увеличились на 2,1 % и составили 17,4 %... И это притом, что в пореформенной России проходила индустриализация, в деревне росло малоземелье, и крестьянство испытывало большие экономические трудности... Многие из отходников, отправлявшихся на заработки в город, оставляли свои семьи в деревне... Большое число мужчин в городе жило без жен, а женщин в деревне – без мужчин. В 1897 г. в городах только 60 % мужчин бракоспособного возраста состояли в браке, а в деревне – 76 %, женщин – соответственно 53 и 69 %. <...> В результате один член семьи жил в городе, остальные – в деревне» [10, т. 1, с. 317]. Введение всеобщей воинской повинности, 5–7-летняя служба делала крестьянина грамотным, расширяла кругозор, приучала к иным, лучшим условиям жизни в отношении питания и гигиены. При возвращении после армии в деревню бывший солдат на все смотрел иначе, чем до службы, и многое в общинных порядках ему не нравилось [10, т. 2, с. 476]. В силу перечисленных обстоятельств упал уровень брачности, 15 % молодых людей брачного возраста в брак не вступало [10, т. 2, с. 284].

Среди условий, в которых нарастало женское движение к монашеству, необходи-

мо назвать демографический взрыв, который наблюдался к концу XIX века, несмотря на «демографический переход от традиционной к современной, более эффективной с точки зрения материальных, психологических и физических затрат со стороны родителей и общества модели воспроизводства населения» [10, т. 2, с. 184]. Перенаселенность крестьянского мира создавала стрессовые условия для успешной социализации, в особенности это касалось женщин. Снижение уровня брачности, отток мужского населения из села, падение нравственности, секуляризация сознания – все это не способствовало нахождению социальной ниши, позволявшей осуществлять личностную самореализацию в соответствии с традиционными православными ценностями.

Факт разрушения традиционного общинного менталитета тамбовского крестьянства засвидетельствовали писатели-народники Г.И. Успенский и Н.Н. Златовратский, поэтизировавшие общину [10, т. 2, с. 484], однако, сформированный в общине навык духовно-нравственной жизни входил в противоречие с новыми буржуазными ценностями. Не только в крестьянской, но и в среде городской интеллигенции, сознание оставалось антибуржуазным [10, т. 2, с. 317]. Само стремление любой ценой достичь материального благополучия противоречило народному менталитету, что доказывают данные периодической печати, например, контент-анализ материалов популярного журнала «Нива» [10, т. 2, с. 317–318]. Показательно и то, что среди общей массы книжного издательства лидером оставалась литература религиозная [10, т. 1, с. 348].

Реформы 1860-х гг., хотя и не разрушили структуру общинных отношений окончательно, существенно изменили систему ценностей, менталитет, особенно это коснулось «бывших помещичьих крестьян» [10, т. 2, с. 463]. Наиболее привязанные к крепостному праву крестьяне по выходе из крепости столкнулись с необходимостью найти себе место в чуждом им мире свободного предпринимательства. Исходя из сказанного, понятно, почему в отчетных ведомостях о составе монашествующих после 1860-го г. мы находим упоминания о бывших дворовых. Например, в ведомости Тамбовского женского Вознесенского монастыря от 1896 г. ука-

зывается, что часть послушниц поступила в обитель из числа дворовых и по просьбе помещиц, которые после эмансипации лишились возможности содержать дворню².

Таким образом, в крестьянских семьях изменился функционал социальных ролей: распались в ходе скандальных семейных переделов большие семьи; женщины получили доступ к образованию и заработку в городе; мужчина утратил былой статус главы семейства, так как находился вне семьи; обострилось неравенство в среде по социальному статусу равных селян – все это вело к падению нравственности. Прирост населения усугубляет нездоровую морально-психологическую обстановку: в условиях демографического взрыва ценность человеческой жизни теряется. «Лишними» становились и дворовые крестьянки: лишившись доходов, дворяне были вынуждены сокращать домашний штат. Монастырь привлекал крестьянских девушек и женщин, которые получили «права состояния свободных сельских обывателей», так как более отвечал традиционным народным религиозным представлениям о соборном начале общественного сосуществования.

Ломка бытового уклада наблюдалась и в среде мелкопоместного дворянства, которое составляло более двух третей привилегированного сословия. Не имея больше законных прав безвозмездно пользоваться крестьянским трудом, а также земель, чтобы их продажа покрыла насущные потребности, а также желания и таланта вести дела на основах свободного предпринимательства в жесткой конкурентной среде, – дворянство разорялось. Разорение и переход из барского сословия в чиновники, служащие не сопровождалось укреплением духовно-нравственных качеств, – напротив. Тому убедительные примеры дает русская литературная классика: А.И. Гончаров, И.С. Тургенев, Н.Г. Помяловский, Н.С. Лесков, М.Е. Салтыков-Щедрин, А.И. Куприн, П.Д. Боборыкин, А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, И.А. Бунин... Пьянство, разврат, суицид, раболепие, чванство, леность, пустословие – все это черты характера персонажей-дворян в романе «Княгиня» П.Д. Боборыкина, повести «Сухо-

дол» и рассказа «Антоновские яблоки» И.А. Бунина, семейной хроники «Захудалый род» Н.С. Лескова и пр. Персонажи-дворяне много говорят о благе народа и решительно не способны на конкретное дело. Даже благотворительность для главной героини романа «Княгиня» – это средство от скуки, «игра живыми куклами». Однако и удачливые в предпринимательстве дворяне симпатий литераторов не вызывают – не «барское это дело» обкладывать мужиков штрафами, жить доходами от питейного дела, давать деньги и продукты под процент. Герои-дворяне повести А.П. Чехова «Моя жизнь. Рассказ провинциала», романов «Новь» И.С. Тургенева, «Господа Головлевы» М.Е. Салтыкова-Щедрина, «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского – тому свидетельство. Предел духовно-нравственного слома живописуют слова Бориса Павловича Райского, героя романа И.А. Гончарова «Обрыв»: «...я не знаю, что я такое, и никто этого не знает... и притом я отжил, испортил, исказил... или нет, не понял своей жизни» [11, с. 185]. Освобожденное от ответственности за родовые и благоприобретенные земли дворянство ищет смысла и не находит. «О, это мление скуки – гибель русских людей!» – восклицает герой романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» Михалыч, приятель Федора Лаврецкого [12]. При всем этом, дворянство непрестанно рассуждает о народе и пользе труда, как это делают героини романа Н.С. Лескова «Некуда» Лиза Бахарева и Елена Бертольди [13]. Безысходность положения женщины-дворянки отметил М.Е. Салтыков-Щедрин: «...женщина, так сказать, фаталистически осуждена делать то, что ей не хочется, молчать, когда она чувствует желание говорить, говорить, когда она не имеет к тому ни малейшего попользования; одним словом, осуждена соблюдать приличия, то есть кривляться» [14]. Была ли альтернатива скуки для девушек-дворянок? Была. После реформы они хлынули в столицы учиться на курсах, потом учительствовали в домах купчиков... Результатом такого выбора были неопрятные, мало привлекательные «эмансипе» в духе Ж. Санд, которых персонифицирует госпожа Кукшина, героиня романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». Именно Кукшины после краха имперской России повязали красные косынки на остриженные волосы и надели кожаные комиссар-

² ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф 181. Оп. 1. Д. 2304. Л. 2-4. Ведомости о составе монашествующих. 1896.

ские тужурки, это уже героини М.А. Булгакова. Дивно ли, что благовоспитанные дворянские женщины, успевшие получить не только образование, но и представление о дворянской чести и человеческом достоинстве, предпочли красным косынкам апостольники и нули?

Итак, социальные отношения не успевали за ростом экономических преобразований. Реформы имели «не только позитивные, но и негативные последствия, например, многократный рост преступности и огромную имущественную дифференциацию, падение морали, рост эгоцентризма и культа материальных потребностей, распространение массовой культуры и других опасных тенденций власти «толпы» [10, т. 2, с. 358-359]. В этих условиях архаичная, но стабильная модель социального взаимодействия в традиционной общине мотивировала стремление части населения сохранить ментальную преемственность. Аргументом в пользу жизнеспособности общины как традиционной формы социальной организации, собственно, и является растущая динамика монастырской кинонии. Стремление женщин к личному благополучию, как следствие благополучия общинного, могло быть реализовано именно в монастыре, который вследствие реформ стал «зоной соприкосновения города и села» [10, т. 1, с. 348], так как он находился между традиционным и новым менталитетом. Признание власти Божией как альтернативы власти толпы, ставшей «опасной тенденцией» модернизации [10, т. 2, с. 358], явилось естественным выбором и ментальным основанием роста женского монашества в пореформенное время, и этот прирост осуществлялся преимущественно за счет крестьянской среды, меняющейся под влиянием урбанизации.

Утрата веры в отеческое покровительство Самодержца, нарушение духовно-нравственных связей в семье создавали острую потребность в авторитетном руководстве, которое верующие находили в лице старчества, по инициативе и при поддержке которого создавались женские общины и монастыри. Отрадно заметить, что Тамбовская епархия непосредственно связана с самыми любимыми верующим народом старцами: по преданию, в правление епископа Феофила (Раева) в 1794 г. в Казанском монастыре в чин иеромонаха был посвящен прп. Серафим Саров-

ский, в с. Липовица Тамбовского уезда в 1812 г. родился и в 1834 г. окончил Тамбовскую духовную семинарию Александр Гренков, известный как прп. Амвросий Оптинский. При духовном руководстве прп. Серафима возникли женские общежительные общины в Кирсанове и в имении помещицы Сухотиной. Справедливо утверждает митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий, что время служения на тамбовской кафедре святителя Феофана (Говорова) – это период расцвета женского монашества [15]. По количеству женских общин и монастырей Тамбовская епархия к концу XIX века конкурировала с такими древними центрами монашества, как Киев и Вологда, где также было 20 обителей. Помимо Москвы и Новгорода, большим количеством отличались: Владимирская епархия – 30 обителей, Тверская – 27, Нижегородская – 26, Ярославская – 24 [16, с. 619-629].

Резкое увеличение женских общин к концу XIX века вынудило Святейший синод в 1881 г. разрешать существование внештатных женских общин и монастырей без высочайшего утверждения. С 1893 г. высочайше было одобрено ходатайство Синода разрешать женским монастырям иметь сверхштатное количество монашествующих и послушников, при наличии собственных средств, а также было разрешено опустевшие мужские монастыри преобразовывать в женские. Хотя Священный собор Русской православной церкви не принял прямых решений, касающихся женского монашества, актуальность женского вопроса, в целом, показывает, что к началу XX века роль женщин в церковной организации общества заметно возросла³. Проблемы женского монашества на Соборе затрагивались в качестве дискуссионного вопроса о возрасте монашеского пострига, дискутировались также вопросы о привлечении женщин к делу проповеди, об участии в деле просвещения и миссии и других поприщах церковного служения [17, с. 116-117]. Решения Собора охватили такие вопросы, как восстановление чина дьяконисс, право женщины входить в алтарь, участие женщин в церковном управлении, право женщины быть старостой [17, с. 95-108].

³ ГАРФ. Ф. 343. Оп. 1. Д. 325. Поместного собора Православной Всероссийской Церкви Дело об участии женщины в жизни Церкви. Л. 132.

Оценка суммарных мнений по женскому вопросу содержалась в докладе протоиерея И.И. Галахова «Об участии женщин в соборной жизни Церкви» [17, с. 110-117].

К подражанию высоким образцам монашеского служения звали имена и деяния выдающихся представительниц женского монашества: духовной дочери прп. Серафима Александры Мельгуновой, юродивой во Христе Пелагеи Серебряковой. В ряду замечательных женщин на монашеском поприще архим. Георгий (Тертышников) называет: праведную Иулианию (Осоргину; 1530–1605), Феофанию (Готовцеву; 1787–1866), схиигумению Феофанию Сидорову (1800–1880), игумению Филарету (Шлиппенбах), игумению Таисию (Солопову; 1842–1915) [6]. В этом блистательном ряду не забыто и имя тамбовской подвижницы – игумении Сухотинского Знаменского монастыря Дорофеи (Кудрявцевой).

Новое поколение женщин-монахинь отличалось от прежних высокой образованностью, некоторые из выдающихся монахинь-подвижниц не только получили образование в лучших российских институтах для девиц, но и являлись церковными писателями. Например, игумения Таисия (Солопова), именуемая верующими – «игумения всея Руси» [18], устроительница многих женских обителей, настоятельница Леушинского Иоанно-Предтеченского монастыря, духовная дочь святого праведного Иоанна Кронштадтского [19, с. 407], – была автором немало числа духовных сочинений и мемуаров: «Письма игумении Таисии к новоначальной инокине о главнейших обязанностях иноческой жизни», «Акафист святому праведному Симеону Богоприимцу», «Беседы с праведным Иоанном Кронштадтским», «Духовные стихотворения игумении Таисии (Солоповой)» и др. Ее сочинения публиковались в церковной печати – «Прибавлениях к церковным ведомостям», «Новгородских епархиальных ведомостях»; в 2017 г. ее труды вышли трехтомным изданием [20, с. 360]. В духовном наследии игумении особое место принадлежит мемуарам, где дается редкое свидетельство о внутренней жизни монастыря, обычно скрытое от наблюдателя. Игумения Таисия, в частности, отмечает, что монашествующие женщины руководствовались двумя началами – «на-

родным благочестием и аскетической традицией» [21, с. 214-215].

Облик женского монашества второй половины XIX – начала XX века менялся под мощным воздействием процессов модернизации, вошедшей в конфликт с традиционным укладом жизни всех сословий русского мира. Как доказывают исследования Б.Н. Миронова, одним из результатов модернизации стало движение к личностной реализации, повышению социального статуса личности. Условием этой новации явились трансформации в системе отношений главного агента социализации личности – в семье: «...именно семье принадлежит ведущее место в современных европейских обществах, несмотря на важную роль дошкольных и школьных учреждений, высшего образования, средств массовой информации. Родители дают модель поведения детям, отклонения от которой редки» [10, т. 1, с. 264].

Все сказанное выше о причинах, побудивших женщин объединяться в общины на основе общежительного устава, справедливо и для тамбовского женского монашества, в среде которого нашлись благочестивые представительницы дворянского и крестьянского сословий, пришедших искать себе спасения на основах киновии. Женское общинное движение оказалось столь сильно, что правительству пришлось принять меры к сдерживанию этой инициативы. Если мужской общине для преобразования в монастырь достаточно было экономического и организационного обоснования, то женской, помимо того, следовало подать сведения о личном составе монашествующих и послушниц, документы на завещанное и/или пожертвованное имущество, справку из министерства внутренних дел об отсутствии препятствий, а также личное соизволение Государя. Определенные требования предъявлялись к организации быта – благоустроенное пространство, исправные богослужебные, общежительные и хозяйственные помещения; подтверждение о возможности содержать проживающих и имущество, справка о наличии и возможности иметь учебные и/или благотворительные учреждения. Примером тому может служить история преобразования в монастырь женской общины в поместье

Варвары Сухотиной – Сухотинский Знаменский женский монастырь⁴.

Женскую активность в области образования религиозных общин можно интерпретировать не только как часть процесса феминизации, но как альтернативного движения, полагавшего реализацию личностного потенциала не в русле рационалистического мировоззрения, но традиционного. «...ни в среде крестьянства, ни в среде городских низов патриархально-авторитарная основа внутрисемейных отношений не была серьезно подорвана и в основных чертах сохранилась к 1917 г. Об этом свидетельствует тот факт, что даже в российской деревне 1920-х гг., как показали специальные исследования, традиционные взгляды на семью и женщину, оставались очень прочными... авторитарность внутри семьи была в большей или меньшей степени поставлена в рамки закона <...> превалирование патриархально-авторитарных отношений в семьях всех сословий поддерживало крепостнический характер социальных отношений в обществе и политический абсолютизм в государстве по той причине, что авторитарные семьи воспитывали в людях черты авторитарной личности, со всеми вытекающими из этого экономическими и социальными последствиями... В пореформенное время начались изменения в семейном укладе жизни всех сословий. Но даже среди образованной части общества эти

изменения не зашли слишком далеко. Социальная неполноценность детей и женщин оставалась непреложным фактом российской действительности» [10, т. 1, с. 266-267]. Из сказанного понятно, что женщина стремилась реализовать себя в условиях православной среды, что справедливо как для неграмотного/малограмотного крестьянства, так и в среде получивших образование. Открывшийся доступ к образованию позволил женщинам найти реализацию в новой социальной группе, «однако и в новых профессиональных обществах женщины оказались внизу иерархической системы» [10, т. 1, с. 270].

В этом случае чрезвычайно перспективным представляется анализ монастырской общинной формы самоорганизации. Место в монастырской общине более отвечало благочестивому желанию женщины-крестьянки жить ради спасения души. Помимо того, монастырь открывал путь к образованию, социальной самореализации, минуя потери духовно-нравственного свойства. И.К. Смолич справедливо отмечает, что монастырский быт соответствовал традиционному кругу занятий женщины: «...крестьянская девушка в повседневном монастырском быту находила для себя такие занятия, которые были ей хорошо знакомы и в родительском доме... Можно утверждать, что поступление в монастырь давало удовлетворение ее духовным исканиям, не требуя радикальной перемены в образе жизни, при этом ее общественное положение повышалось, а вся ее жизнь приобретала глубокий смысл» [3, с. 291-293].

⁴ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 796. Оп. 106. Д. 686. Роспись документов по учреждению женского монастыря в имени В. Сухотиной. Л. 357.

Список литературы

1. Зырянов П.Н. Русские монастыри и монашество в XIX – начале XX века // Монашество и монастыри в России: XI–XX века: Исторические очерки. М.: Вербум, 2002. 319 с.
2. Белякова Е.В., Белякова Н.А., Емченко Е.Б. Женщина в Православии: церковное право и российская практика. М.: Кучково поле, 2011. 704 с.
3. Смолич И.К. Русское монашество (988–1917). Приложение к «Истории Русской Церкви. М.: Церк.-науч. центр «Православная энциклопедия», 1997. 606 с.
4. Фирсов С.Л. Русская церковь накануне перемен (конец 1890-х – 1918 гг.). М.: Культурный центр «Духовная библиотека», 2002. 623 с.
5. Белякова Е.В., Белякова Н.А. Вопрос о диакониссах на Поместном соборе 1916–1917 гг. // Церковно-исторический вестник. 2001. № 8. С. 139-161
6. Георгий (Тертышников), архимандрит. Женское монашество в России XVIII–XIX веков // Альфа и Омега. 1999. № 2 (20). URL: <http://archive.bogoslov.ru/biblio/text/264356/index.html> (дата обращения: 03.04.2011).
7. Самарин Ю.Ф. Избранные произведения. М.: Рос. полит. энцикл., 1996. 608 с.
8. Тихомиров Л.А. Монархическая государственность. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. 465 с.

9. Кобяков Иоанн, прот. Беседа по прочтении Высочайшего манифеста о даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей и об устройстве их быта // Прибавления к тамбовским епархиальным ведомостям. 1861. № 10. С. 225-230.
10. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): в 2 т. СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2003.
11. Гончаров И.А. Обрыв. М.: АСТ, 2004. 185 с.
12. Тургенев И.С. Дворянское гнездо // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 13 т. М.: Наука, 1981. Т. 6.
13. Лесков Н.С. Некуда // Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 12 т. М.: Изд-во «Правда», 1989. Т. 4.
14. Салтыков-Щедрин М.Е. Моя судьба. М. Крамской // Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. М.: Худ. лит., 1966. Т. 5.
15. Феодосий (Васнев), митрополит. Святитель Феофан Затворник: наставления монашествующим Тамбовских женских обителей. URL: [Богослов.ru/https://bogoslav.ru/article/5583955](http://bogoslav.ru/https://bogoslav.ru/article/5583955) (дата обращения: 02.11.2017).
16. Православные монастыри Российской империи: полный список всех 1105 ныне существующих в 75 губерниях и областях России (и 2 иностранных государствах) мужских и женских монастырей, архиерейских домов и женских общин с кратким топографическим, историко-статистическим и археологическим описанием, библиографическими примечаниями, статистической таблицей и 4 алфавитными указателями; с указанием ближайших к монастырям почтовых и железнодорожных станций / сост. Л.И. Денисов и др. члены Московского общества любителей духовного просвещения. М.: Изд-во А.Д. Ступина, 1908. 984 с.
17. Священный Собор Православной Российской Церкви 1917–1918 гг. о роли женщин в Церкви / сост. Р.Г. Иферов; под общ. ред. А.И. Мраморнова. М.: Старая Патловка, 2020. 120 с.
18. Чижова М. «Игумения всяя Руси». Памяти игумении Таисии (Солоповой). URL: <https://pravoslavie.ru/109887.html> (дата обращения: 15.01.2018).
19. Мальцев М.Г. Жизнеописание игумении Леушинского монастыря Таисии (Солоповой). СПб.: ИПК «Бионт», 2016. 760 с.
20. Таисия (Солопова), игум. Собрание сочинений: в 3 т. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2017.
21. Таисия (Солопова), игум. Автобиографические записки. М.: Отчий дом, 2019. 400 с.

References

1. Zyryanov P.N. Russkiye monastyri i monashestvo v XIX – nachale XX veka [Russian monasteries and monasticism in the 19th – early 20th century]. *Monashestvo i monastyri v Rossii: XI–XX veka: Istoricheskiye ocherki* [Monasticism and Monasteries in Russia: 11th – 20th Centuries: Historical Sketches]. Moscow, Verbum Publ., 2002, 319 p. (In Russian).
2. Belyakova E.V., Belyakova N.A., Emchenko E.B. *Zhenshchina v Pravoslavii: tserkovnoye pravo i rossiyskaya praktika* [Woman in Orthodoxy: Church Law and Russian Practice]. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 2011, 704 p. (In Russian).
3. Smolich I.K. *Russkoye monashestvo (988–1917). Prilozheniye k «Istorii Russkoy Tserkvi* [Russian Monasticism (988–1917). Appendix to the History of the Russian Church]. Moscow, ChurchScientific. Center “Orthodox Encyclopedia” Publ., 1997, 606 p. (In Russian).
4. Firsov S.L. *Russkaya tserkov' nakanune peremen (konets 1890-kh – 1918 gg.)* [Russian Church on the Eve of Changes (late 1890s – 1918)]. Moscow, Cultural Center “Spiritual Library” Publ., 2002, 623 p. (In Russian).
5. Belyakova E.V., Belyakova N.A. Vopros o diakonissakh na Pomestnom sobore 1916–1917 gg. [Issue of deaconesses at the Local Council of 1916–1917]. *Tserkovno-istoricheskiy vestnik* [Church History Bulletin], 2001, no. 8, pp. 139-161. (In Russian).
6. Georgiy (Tertyshnikov), archimandrite. Zhenskoye monashestvo v Rossii XVIII–XIX vekov [Female monasticism in Russia in the 18th – 19th centuries]. *Al'fa i Omega* [Alpha and Omega], 1999, no. 2 (20). (In Russian). Available at: <http://archive.bogoslov.ru/biblio/text/264356/index.html> (accessed 03.04.2011).
7. Samarin Y.F. *Izbrannyye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow, Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., 1996, 608 p. (In Russian).
8. Tikhomirov L.A. *Monarkhicheskaya gosudarstvennost'* [Monarchical Statehood]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 1992, 465 p. (In Russian).
9. Kobaykov Ioann, archpriest. Beseda po prochtenii Vysochayshego manifesta o darovanii krepostnym lyudyam prav sostoyaniya svobodnykh sel'skikh obyvateley i ob ustroystve ikh byta [Conversation after reading the Highest Manifesto on granting serfs the rights of the state of free rural inhabitants and on the struc-

- ture of their life]. *Pribavleniya k tambovskim eparkhial'nym vedomostyam* [Additions to the Tambov Eparchial Bulletins], 1861, no. 10, pp. 225-230. (In Russian).
10. Mironov B.N. *Sotsial'naya istoriya Rossii perioda imperii (XVIII – nachalo XX v.): v 2 t.* [Social History of Russia during the Period of the Empire (18th – Early 20th Centuries): in 2 vols.]. St. Petersburg, "Dmitriy Bulanin" Publ., 548–568 p. (In Russian).
 11. Goncharov I.A. *Obryv* [The Precipice]. Moscow, AST Publ., 2004, 185 p. (In Russian).
 12. Turgenev I.S. *Dvoryanskoye gnezdo* [Home of the Gentry]. In: Turgenev I.S. *Polnoye sobraniye sochineniy i pisem: v 13 t.* [Complete Works and Letters: in 3 vols.]. Moscow, Nauka Publ., 1981, vol. 6. (In Russian).
 13. Leskov N.S. *Nekuda* [No Way Out]. In: Leskov N.S. *Sobraniye sochineniy: v 12 t.* [Collected Works: in 12 vols.]. Moscow, Pravda Publ., 1989, vol. 4. (In Russian).
 14. Saltykov-Shchedrin M.E. *Moya sud'ba. M. Kramskoy* [My destiny. M. Kramskoy]. In: Saltykov-Shchedrin M.E. *Sobraniye sochineniy: v 20 t.* [Collected Works: in 20 vols.]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1966, vol. 5. (In Russian). Available at: http://az.lib.ru/s/saltykov_m_e/text_1864_moya_sudba.shtml (accessed 12.03.2015).
 15. Feodosiy (Vasnev), metropolitan. *Svyatitel' Feofan Zatvornik: nastavleniya monashestvuyushchim Tambovskikh zhenskikh obiteley* [Saint Theophan the Recluse: Instructions for Monastics in the Tambov Women's Monasteries]. (In Russian). Available at: [Bogoslov.ru/https://bogoslov.ru/article/5583955](https://bogoslov.ru/article/5583955) (accessed 02.11.2017).
 16. Denisov L.I. et al. (compilers). *Pravoslavnyye monastiri Rossiyskoy imperii: polnyy spisok vseh 1105 nyneshchestvuyushchikh v 75 guberniyakh i oblastyakh Rossii (i 2 inostrannykh gosudarstvakh) muzhskikh i zhenskikh monastyrey, arkhivnykh domov i zhenskikh obshchin s kratkim topograficheskim, istoriko-statisticheskim i arkhologicheskim opisaniyem, bibliograficheskimi primechaniyami, statisticheskoy tablitsy i 4 alfavitnymi ukazatelyami; s ukazaniyem blizhayshikh k monastyryam pochtovykh i zheleznodorozhnykh stantsiy* [Orthodox Monasteries of the Russian Empire: a Complete List of All 1105 Currently Existing in 75 Governorates and Regions of Russia (and 2 Foreign States) Male and Female Monasteries, Bishops' Houses and Women's Communities with a Brief Topographic, Historical, Statistical and Archaeological Description, Bibliographic Notes, Statistical Table and 4 Alphabetic Indexes; with an Indication of the Nearest Postal and Railway Stations to the Monasteries]. Moscow, A.D. Stupin Publ., 1908, 984 p. (In Russian).
 17. Iferov R.G. (compiler), Mramornov A.I. (gen. ed.). *Svyashchennyy Sobor Pravoslavnoy Rossiyskoy Tserkvi 1917–1918 gg. o roli zhenshchin v Tserkvi* [Sacred Cathedral of the Orthodox Russian Church 1917–1918 on the Role of Women in the Church]. Moscow, Staraya Patlovka Publ., 2020, 120 p. (In Russian).
 18. Chizhova M. *«Igumeniya vseya Rusi». Pamyati igumenii Taisii (Solopovoy)* [“Hegumenia of All Russia”. In Memory of Hegumenia Taisiya (Solopova)]. (In Russian). Available at: <https://pravoslavie.ru/109887.html> (accessed 15.01.2018).
 19. Maltsev M.G. *Zhizneopisaniye igumenii Leushinskogo monastyrja Taisii (Solopovoy)* [Biography of Hegumenia of the Leushinsky Monastery Taisiya (Solopova)]. St. Petersburg, IPK “Biont” Publ., 2016, 760 p. (In Russian).
 20. Taisiya (Solopova), hegumen. *Sobraniye sochineniy: v 3 t.* [Collected Works: in 3 vols.]. St. Petersburg, Obshchestvo pamyati igumenii Taisii Publ., 2017. (In Russian).
 21. Taisiya (Solopova), hegumen. *Avtobiograficheskiye zapiski* [Autobiographical Notes]. Moscow, Otchiydom Publ., 2019, 400 p. (In Russian).

Информация об авторе

Сергунин Владимир Александрович, протоиерей, старший преподаватель кафедры «Церковно-практическая». Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви, г. Тамбов, Российская Федерация; доцент кафедры теологии, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vlaser@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6959-5298>

Поступила в редакцию 26.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 24.07.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Vladimir A. Sergunin, archpriest, Senior Lecturer of “Church and Practical” Department. Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation; Associate Professor of Theology Department, Competitor, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vlaser@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6959-5298>

Received 26 June 2020
Reviewed 24 July 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-187-194
УДК 93:34

Жандармская железнодорожная полиция в условиях противодействия эпидемиям на территории Курской губернии (1893–1914 гг.)

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 in the context of countering epidemics in the territory of the Kursk Governorate (1893–1914)

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. Актуализирован исторический опыт деятельности жандармских полицейских подразделений железных дорог. Рассмотрена роль жандармской железнодорожной полиции в условиях противодействия эпидемиям на территории Курской губернии в предвоенные годы XIX века: с начала первых вспышек инфекционных заболеваний до 1914 г. Проведен анализ дел Курского отделения Московского жандармского полицейского управления железных дорог в период с 1893 по 1914 г. Сделаны выводы о взаимосвязи между вспышками эпидемий и вниманием чинов жандармской железнодорожной полиции к санитарно-эпидемиологической обстановке на линиях железных дорог, в условиях массового движения переселенцев, при обеспечении безопасности императорских поездов. На основе архивных материалов показан опыт внутриведомственного взаимодействия чинов жандармской железнодорожной полиции по вопросам санитарно-эпидемиологической обстановки. Дана оценка межведомственному взаимодействию с медицинскими, железнодорожными и иными службами в вопросах санитарно-эпидемиологической безопасности на объектах железнодорожного транспорта. Показана значимость исторического опыта для выработки форм и моделей работы современных территориальных органов МВД России на транспорте, в том числе в условиях профилактики новой коронавирусной инфекции на современном этапе.

Ключевые слова: жандармская железнодорожная полиция; эпидемии; санитарное и эпидемиологическое благополучие; железная дорога; Курская губерния

Для цитирования: *Петрыкин Н.Н.* Жандармская железнодорожная полиция в условиях противодействия эпидемиям на территории Курской губернии (1893–1914 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 187–194. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-187-194

Abstract. We actualize the historical experience of the gendarme police units of the railways. The role of the gendarme railway police in countering epidemics on the territory of the Kursk Governorate in the prewar years of the 19th century is examined: from the beginning of the first outbreaks of infectious diseases until 1914. An analysis of the affairs of the Kursk branch of the Moscow gendarme police department of railways in the period from 1893 to 1914 is carried out. Conclusions are drawn about the relationship between outbreaks of epidemics and the attention of officials of the gendarme railway police to the sanitary and epidemiological situation on the railway lines, in conditions of mass movement of immigrants, while ensuring the safety of imperial trains. Based on archival materials, the experience of interdepartmental interaction of the officers of the

gendarme railway police on the sanitary and epidemiological situation is shown. An assessment is given of interagency cooperation with medical, railway and other services in matters of sanitary and epidemiological safety at railway facilities. We show the significance of historical experience for the development of forms and models of the work of modern territorial authorities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in transport, including in the context of the prevention of a new coronavirus infection at the present stage.

Keywords: gendarme railway police; epidemics; sanitary and epidemiological welfare; railway; Kursk Governorate

For citation: Petrykin N.N. Zhandarmskaya zheleznodorozhnaya politsiya v usloviyakh protivodeystviya epidemiyam na territorii Kurskoy gubernii (1893–1914 gg.) [Gendarme railway police in the context of countering epidemics in the territory of the Kursk Governorate (1893–1914)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 187–194. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-187-194 (In Russian, Abstr. in Engl.)

На протяжении пятидесяти лет железнодорожные жандармы в рамках своей компетенции обеспечивали законность и правопорядок, борьбу с преступностью, иными правонарушениями на объектах железнодорожного транспорта и в полосе отчуждения. Ввиду интенсивности транспортного сообщения, вовлеченности всех слоев населения в перевозочные процессы, оказывались в эпидемиологическом центре при распространении по территории Российской империи различных заразных заболеваний.

На территории Курской губернии во второй половине XIX века развилась обширная железнодорожная сеть, которая способствовала распространению заразных заболеваний. Существенным фактором, влиявшим на характер деятельности жандармских полицейских подразделений железных дорог, действовавших на территории Курской губернии во второй половине XIX – начале XX века, явилась сложная санитарно-эпидемиологическая ситуация, связанная с распространением холеры, оспы, тифа, чумы и других инфекций в период с 1894 по 1914 г.

В силу определенных причин деятельность жандармской железнодорожной полиции в советский период историографии в первую очередь рассматривалась в свете изучения политического сыска, противодействия революционному движению. Во многом это объяснялось субъективными факторами и политической обстановкой в стране. Масштабы, угрозы эпидемий в России изучали К.В. Васильев и А.Е. Сегал [1]. На современном этапе санитарно-эпидемиологическую обстановку в различных регионах Российской империи стали рассматривать В.Ю. Башкуев [2], А.Б. Агафонова [3], на

территории Курской губернии – В.В. Корвин и А.В. Романов [4]. В работе С. Смирнова и В. Смирновой [5] проведен анализ врачебно-санитарного обслуживания переселенцев в начале XX века на железных дорогах России. В последнее время появились исследования деятельности жандармских подразделений на региональном уровне, их связи с центром [6; 7]. Отсутствие на протяжении столетия научного интереса к организации деятельности специальной правоохранительной структуры на объектах железнодорожного транспорта в условиях распространения инфекционных заболеваний, с того самого периода, когда еще в царской России издавались справочные книги С.И. Федорова [8] и Л.А. Тимофеева [9; 10], объясняется далеко не последней ролью восприятия подобных масштабных эпидемий, как ушедших в прошлое. Новая коронавирусная инфекция обнаружила обратное.

Вместе с тем отдельные аспекты деятельности подразделений жандармской железнодорожной полиции на горизонтальном уровне в условиях осложнения санитарно-эпидемиологической обстановки на территории Курской губернии или Центрально-Черноземного региона пока не получили достаточного освящения, несмотря на актуальность проблемы.

В XIX веке в России случилось 15 эпидемий чумы. В основном они затрагивали южные и юго-западные регионы. На Кавказе (1798–1819, 1830, 1838–1843), Черноморском побережье и Бессарабии (1812, 1819, 1824–1825, 1829, 1835–1837), в Астраханской губернии (1806–1808, 1877–1879, 1899, 1900) [1, с. 226]. Три последние эпидемии чумы в Астраханской губернии пришлось на период

бурного развития железнодорожного транспорта, а потому представляли угрозу для всей территории России: весь предшествующий опыт борьбы с эпидемиями основывался на изоляции районов распространения и потенциальных переносчиков заболевания от остального населения. Однако по мере перехода к транспортировке переселенцев по железным дорогам такая практика становилась неэффективной. Требовались иные подходы [5, с. 182-183].

Массовое железнодорожное строительство железных дорог с середины XIX века меняло жизненный уклад в глубинке, разрушая их патриархальность. Повышалась мобильность населения. Курская губерния стала одной из первых, где развернулось бурное строительство железнодорожных линий. С 1868 по 1894 г. грузооборот на железных дорогах увеличился в несколько раз, число ежегодно перевозимых пассажиров возросло в десятки раз [11, с. 14]. Географическое положение губернии способствовало тому, что через ее территорию проходили самые прямые пути от центра России к югу в промышленные районы Донбасса. Здесь сходились линии пяти железных дорог: Московской, Московско-Киево-Воронежской, Южной, Юго-Восточной и Северо-Донецкой. В начале XX века по территории Курской губернии проходило 1304 версты рельсовых путей [12, с. 26]. Развитие железнодорожной коммуникации способствовало распространению болезней. При этом, чем доступней был пункт для железнодорожного сообщения, тем быстрее шла инфекция. Для прогрессирования эпидемий холеры и гриппа не так было важно линейное расстояние, как интенсивность транспортных сношений [1, с. 214-344]. На территории Курской губернии наблюдались вспышки эпидемий холеры, дифтерита. Свиерепствовали оспа, сифилис, скарлатина, разные формы тифа и т. д. В конце XIX века Курская губерния занимала 22 место в Российской империи по заболеваниям оспы. В 1909 г. Курская губерния была наиболее поражена тифом [4].

В критических ситуациях на жандармские полицейские подразделения железных дорог возлагалась ответственность за ветеринарно-санитарный надзор на железных дорогах. С 1893 г. в Курском отделении Московского жандармского полицейского

управления железных дорог заводились дела «По части санитарной»¹. В этот же 1893 г. Министерство путей сообщения «Правилами о медицинской службе (части) на всех железных дорогах казенных и частных» определило структуру и порядок медицинского обеспечения на уровне железной дороги, который сохранялся до 1913 г. Согласно этим правилам, медицинская помощь оказывалась работающим на железной дороге и членам их семей, а также всем лицам, заболевшим или получившим травму во время поездки по железной дороге. Пассажирам оказывалась только первая медицинская помощь. С 1893 г., согласно этим правилам, в составе Управления дороги наравне с другими службами стала действовать врачебная служба, ее еще называли «частью». Заведовал ею старший врач, который подчинялся непосредственно начальнику дороги. Линия обслуживания делилась на несколько врачебных участков. Во главе участка стоял участковый врач, в ведении которого находилось не более 120 верст пути. На крупных железнодорожных объектах создавался самостоятельный врачебный участок. Принцип их работы включал стационарно-разъездной характер несения службы в тесном взаимодействии с жандармскими полицейскими железных дорог. Основными стационарными медицинскими учреждениями являлись приемные покои – прототипы современных поликлиник и больниц. Приемные покои располагались на станциях, отстоящих друг от друга на 100 верст. В пассажирских поездах была должность кондуктора-фельдшера, которому вменялся контроль за санитарным состоянием в поездах².

Циркуляром Управлений железных дорог от 9 июня 1900 г. № 26649 была утверждена Временная инструкция медицинскому персоналу относительно врачебно-санитарной помощи переселенцам во время передвижения их по железным дорогам. Так, железнодорожные врачи обязаны были вести

¹ ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 1659. Оп. 1. Д. 1. Л. 11.

² Основные этапы развития санитарно-эпидемиологической службы на железнодорожном транспорте // Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по железнодорожному транспорту. URL: <http://urpngt.ros-potrebnadzor.ru/about/istorija.html> (дата обращения: 20.03.2020).

общее наблюдение за санитарным состоянием переселенцев во время передвижения их по железным дорогам, для этого осматривали людей перед их посадкой в вагон на станциях отправления. Также железнодорожные врачи встречали переселенческие поезда и удостоверялись в их санитарном состоянии. Посадка в поезд больных с острыми формами заразных болезней (сыпной, возвратный и брюшной тифы, оспа, скарлатина, корь, дифтерит, дизентерия) не допускалась. Такие больные передавались в распоряжение переселенческого чиновника или в больницы, в случае конфликтных ситуаций привлекались жандармские полицейские. Кроме того, не допускались в поезд и лица, у которых можно было бы предположить возможное развитие заразной болезни: они помещались либо в больницу, либо в специальный санитарный вагон до выздоровления [8, с. 325]. Оперативное принятие мер в зоне отчуждения и функционирование железнодорожного транспорта при передвижениях военно-санитарных поездов, перевозках переселенцев, надзор за санитарным содержанием станционных территорий, принятие санитарных мер для предотвращения занесения заразных болезней в подвижной состав императорского поезда возлагался на жандармские полицейские подразделения железных дорог.

В 1900 г. в Курском жандармском полицейском отделении заводились дела с характерным наименованием «По санитарно- и ветеринарно-полицейскому надзору и надзору за буфетами». При этом, если в 1893 г. дело этой категории состояло из 6 документов, то в 1900 г. – содержало в себе уже 131 документ³, что свидетельствует об увеличении значимости рассматриваемой проблемы.

Для предотвращения занесения заразных болезней в подвижной состав императорского поезда 29 июля 1901 г. были выработаны санитарные меры, утвержденные Дворцовым комендантом и объявленные в приказе Штаба Отдельного корпуса жандармов. В соответствии с этими мерами в здании, где хранился состав императорского поезда, не следовало допускать иные вагоны. Императорский поезд не рекомендовалось ставить вблизи отхожих мест, помойных, мусорных ям или иных нечистот. Все лица, намеревавшиеся войти в состав императорского поезда

на станциях в пути его следования, должны были проходить обязательную дезинфекцию с обязательной сменой одежды [9, с. 36-37].

В приказе по Военному ведомству № 98 от 1904 г. объявлено о необходимости жандармским полицейским оказывать содействия комендантам военно-санитарных поездов. При обращении за содействием со стороны названных комендантов, чины железнодорожной жандармской полиции должны были реагировать в соответствии со складывающейся оперативной обстановкой. При нарушении общественного порядка и спокойствия кем-либо из находящихся в санитарном поезде, жандармские унтер-офицеры составляли акты о происшествии за подписью коменданта поезда, коменданта или начальника станции, и нарушитель предавался в ЖПУ ж. д. для дальнейшего решения дела в соответствии с законом. В случае, если по состоянию здоровья больной не мог продолжать путь, то такой пассажир снимался с поезда на ближайшей станции и передавался в ближайшее лечебное учреждение. При этом задача унтер-офицера ЖПУ ж. д. заключалась в заблаговременном приглашении на станцию приемщика больного для его передачи в медицинское учреждение. Умершие в пути передавались на ближайшей станции жандармскому унтер-офицеру, о чем последний выдавал коменданту поезда свидетельство на бланке о приеме мертвого тела, после чего препровождал покойника для погребения. Деньги на погребение отпускались в размере, определенном по табелю МВД, ежегодно объявляемые в циркулярах Главного штаба.

21 мая 1905 г. Штаб корпуса за № 4455 направил начальникам губернских областных и городских жандармских управлений и жандармских полицейских управлений железных дорог «Правила о порядке представления донесений о происшествиях и по делам о государственных преступлениях», утвержденные 30 апреля 1905 г. шефом жандармов – министром внутренних дел гофмейстером Булыгиным. В п. 6 ст. 6 говорилось о том, что обо всех случаях появления эпидемий (чумы и т. п.) начальникам отделений следовало незамедлительно докладывать по телеграфу руководителям управлений

³ ГАКО. Ф. 1659. Оп. 1. Д. 1. Л. 40об.

ЖПУ ж. д., а последними – начальнику Штаба Отдельного корпуса жандармов⁴.

В связи с новой вспышкой заболеваемости холерой в 1907 г. [5, с. 183] циркуляром Штаба Отдельного корпуса жандармов № 46 от 13 апреля 1907 г. предписывалось всем начальникам управлений железных дорог организовать проведение на крупных станциях обязательной санитарной уборки в вагонах с переселенцами в целях недопущения распространения инфекционных заболеваний [10, с. 956]. На железных дорогах стали формироваться специальные подвижные холерные отряды [5, с. 184]. Главная их задача заключалась в скорейшем выдвигении на место выявления очага заражения для предотвращения его дальнейшего распространения путем проведения санитарно-эпидемиологических мер. Ключевым фактором, способствовавшим блокированию распространения эпидемий, являлось наличие санитарных служб на станциях.

Для предотвращения занесения заразных болезней в подвижной состав императорского поезда 29 июля 1907 г. были выработаны Санитарные меры, утвержденные Дворцовым комендантом и объявленные в приказе Штаба Отдельного корпуса жандармов за № 96 от 1907 г. [9, с. 36]. Названные меры определяли порядок стоянки императорского поезда, а также режим доступа к нему, в том числе и обслуживающего персонала. Для дезинфекции персонала оборудовались санитарные пропускники.

При появлении заболеваний сыпным тифом среди переселенцев во время следования по сети железных дорог надлежало руководствоваться Правилами для борьбы с сыпным тифом, утвержденными 28 июля 1908 г., Высочайше учрежденными комиссией о мерах предупреждения и борьбы с чумной заразой. При появлении на участках обслуживания холерных или чумных заболеваний среди переселенцев железнодорожным, санитарным и полицейским подразделениям следовало руководствоваться правилами для предупреждения распространения чумы и холеры по железным дорогам, утвержденным 19 ноября 1908 г. [10, с. 959].

16 июля 1909 г. Министерством путей сообщения были утверждены правила вра-

чебно-санитарного надзора за переселенцами во время их следования по железным дорогам [10, с. 957]. Врачебно-санитарный надзор и оказание медицинской помощи во время следования переселенцев по железным дорогам возлагались на железные дороги и их медицинский персонал. Врачебно-санитарный надзор заключался в: 1) осмотре переселенцев перед посадкой их в поезд, по возможности в дневное время; 2) наблюдении за состоянием здоровья переселенцев в пути и на местах стоянок; 3) оказании бесплатной первоначальной медицинской помощи заболевшим; 4) надзоре за чистотой вагонов; 5) наблюдении за доброкачественностью пищевых продуктов, питьевой воды, отпускаемых переселенцам на станциях; 6) профилактике распространения острозаразных заболеваний среди переселенцев; 7) изоляции заболевших.

Заведующий Старо-Оскольским отделением Харьковского ЖПУ ж. д. сообщил начальнику Воронежского Губернского жандармского управления за № 264 от 31 июля 1909 г. о том, что прибывший на жительство на ст. Горшечное Михаил Сосинович заболел тифом⁵. Начальник ЖПУ ж. д., в свою очередь, обязан был докладывать о случаях выявления заразных заболеваний в Штаб Отдельного корпуса жандармов и губернатору. Последний же, в соответствии с § 2 Высочайше утвержденных «Правил принятия мер к прекращению холеры и чумы при появлении их в Империи» (от 11 августа 1903 г.) – по телеграфу министру внутренних дел и военному министру, принимая в то же время меры к изоляции больного, дезинфекции зараженных вещей и помещений. Механизмы внутреннего горизонтального взаимодействия включали прямые личные контакты руководителей подразделений, создание временных групп для решения конкретных задач.

В 1910 г. в Курском отделении было заведено дело с характерным наименованием «О холерной эпидемии», состоящее из 239 листов⁶. Если в 1909 г. подобное дело состояло из 31 листа⁷, то в связи с новой вспышкой эпидемии его объем увеличился почти в десять раз, что свидетельствует об

⁴ ГАБО (Государственный архив Белгородской области). Ф. 101. Оп. 1. Д. 5. Л. 45-46.

⁵ ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. И-1. Оп. 1. Д. 1084. Л. 36.

⁶ ГАКО. Ф. 1659. Оп. 1. Д. 1. Л. 94.

⁷ Там же. Л. 88об.

активном вовлечении жандармских полицейских подразделений железных дорог в противодействие эпидемиям в соответствии с текущей санитарно-эпидемиологической ситуацией. В период с 1911 по 1914 г. дела Курского жандармского полицейского отделения Московского ЖПУ ж. д. изменили наименование и стали называться «По санитарному и ветеринарному надзору и надзору за буфетами и торговлей на станциях и бесплатной торговле вином и другими предметами», «О санитарном надзоре и медицинской помощи»⁸. Количество листов дел в этот период, в зависимости от складывающейся обстановки, варьировалось от 51 до 102.

Поскольку санитарно-эпидемиологическое благополучие населения тесно связано с состоянием ветеринарного надзора в целом, при перевозках скота важно было обеспечить надлежащее содержание животных. Особое внимание железнодорожные жандармы уделяли условиям перевозки скота, порядку утилизации трупов павших животных. Чтобы исключить высокий уровень падежа скота в пути следования и на станциях, в составе МВД был создан Ветеринарный комитет, призванный осуществлять руководство ветеринарией. Ветеринарные пункты на железнодорожных станциях входили в правительственную ветеринарию, к обязанностям которой относился надзор за перевозками, инспекторская работа, контроль за выполнением санитарно-ветеринарных законов и инструкций. На крупных железнодорожных станциях были созданы фельдшерские пункты. Железнодорожные жандармы контролировали процессы, происходившие в ветеринарии, процессы дезинфекции подвижного состава и помещений, особенно в первые периоды функционирования жандармских полицейских подразделений железных дорог. Так, в Курском жандармском полицейском отделении Московского ЖПУ ж. д. заводились дела «О павшем скоте и о недоброкачественном грузе»⁹, «О павшем рогатом скоте»¹⁰, «О павшем скоте на железной дороге во время следования»¹¹ и т. д.

В конце XIX – начале XX века борьба с эпидемиями в основном велась медико-по-

лицейскими мерами, которые детально определяли действия жандармов, направленные на локализацию эпидемий. Своевременное выявление заболевших, их изоляция и передача в медицинские учреждения, мониторинг оперативной обстановки и обеспечение надлежащего правопорядка при проведении необходимых санитарно-эпидемиологических мероприятий – вот сфера ведения жандармской железнодорожной полиции в условиях противодействия эпидемиям во второй половине XIX – начала XX века. Таким образом, для борьбы с эпидемиями существовал единый механизм взаимодействия структур жандармского железнодорожного ведомства с врачебно-санитарной службой, комендантами военно-санитарных поездов при передвижении войск по железным дорогам, железнодорожными службами и иными ведомствами, что обеспечило целостность, устойчивость, согласованность действий государственных органов, позволяло повысить результативность в вопросах обеспечения безопасности в социальной сфере в зоне ответственности железнодорожной жандармерии, как составной части государственной власти.

Централизация системы железнодорожной жандармерии не означала отсутствия взаимодействия жандармских органов с различными властными структурами на территории Курской губернии. Представляя собой воинское подразделение, состоявшее на бюджете Военного министерства, военное законодательство вменяло личному составу Жандармских полицейских управлений железных дорог обязанности и права министерства внутренних дел, обязывавшие транспортную полицию не только обеспечивать охрану общественного порядка в предупреждении и пресечении нарушений общественной безопасности в полосе отчуждения, но и оказывать содействие службам и ведомствам в вопросах обеспечения санитарно-эпидемиологической безопасности на объектах железнодорожного транспорта.

Изучение механизма взаимодействия железнодорожных жандармских подразделений в вопросах обеспечения санитарно-эпидемиологического благополучия на территории Курской губернии показало, что при преобладании иерархических отношений существенными были согласованные дейст-

⁸ ГАКО. Ф. 1659. Оп. 1. Д. 1. Л. 101-111.

⁹ Там же. Л. 4об.

¹⁰ Там же. Л. 8.

¹¹ Там же. Л. 22об.

вия на горизонтальном уровне. Связанные с эпидемиями и инфекционными болезнями ограничения при перевозках по железным дорогам носили упреждающий характер, где применение силы было прямым действием железнодорожных жандармов. Обобщение

позитивного опыта взаимодействий железнодорожных жандармов в дореволюционной Курской губернии может быть полезным при выработке различных форм и моделей работы современных территориальных органов МВД России на транспорте.

Список литературы

1. Васильев К.В., Сегал А.Е. История эпидемий в России: материалы и очерки. М.: Гос. изд-во мед. лит., 1960. 400 с.
2. Башкуев В.Ю. Забайкальская область и город Верхнеудинск перед угрозой пятой пандемии холеры // Вестник Бурятского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. 2013. № 1 (9). С. 37-46.
3. Агафонова А.Б. Санитарная и эпидемиологическая обстановка в Череповце в последней трети XIX – начале XX в. // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (57). С. 77-88. DOI 10.26105/SSPU.2019.57.6.007
4. 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.
5. Смирнов С., Смирнова В. Врачебно-санитарное обслуживание переселенцев на железных дорогах Азиатской России в начале XX века // Евразийский журнал региональных и политических исследований. 2003. № 2. С. 182-200.
6. Санин В.Е. Организационно-правовое обеспечение деятельности жандармского полицейского управления Сибирской железной дороги (1893–1917 гг.): историко-правовой аспект: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2017. 277 с.
7. Кузнецов С.А. Создание отделений жандармской полиции Рязань-Уральской железной дороги в Саратовской губернии // Историческое образование в современном мире: сб. науч. ст. Волгоград: Изд-во «Принт», 2009. С. 183-188.
8. Федоров С.И. Справочная книжка для чинов Жандармских Полицейских Управлений железных дорог. СПб.: Тип. Штаба Отд. корп. жандармов, 1903. 523 с.
9. Тимофеев Л.А. Справочная книга для чинов Жандармских Полицейских Управлений железных дорог: Охрана императорских поездов. СПб.: Тип. Штаба Отд. корп. жандармов, 1908. 95 с.
10. Тимофеев Л.А. Обязанности жандармской железнодорожной полиции по жандармско-полицейской части. СПб.: Типография Министерства внутренних дел, 1912. 1195 с.
11. Яблонских Е.К. История экономики России XIX в.: конспект лекций. М.: МГТУ «Станкин», 2000. 68 с.
12. Золотухин А.Ю., Коровин В.В., Манжосов А.Н., Романов А.В. Последняя война императорской России и Курская губерния: социально-экономические процессы в провинции. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2014. 204 с.

References

1. 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).
2. Bashkuyev V.Y. Zabaykal'skaya oblast' i gorod Verkhneudinsk pered ugrozoy pyatoy pandemii kholery [The Zabaikalskaya Oblast and the town of Verkhneudinsk facing the threat of the fifth cholera pandemic]. *Vestnik Buryatskogo nauchnogo tsentra Sibirskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk* [Bulletin of the Buryat Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences], 2013, no. 1 (9), pp. 37-46. (In Russian).
3. Agafonova A.B. Sanitarnaya i epidemiologicheskaya obstanovka v Cherepovtse v posledney trety XIX – nachale XX v. [Sanitary and epidemiological situation in Cherepovets in the last third of the 19th – early 20th centuries]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 6 (57), pp. 77-88. DOI 10.26105/SSPU.2019.57.6.007. (In Russian).
4. 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).

5. Smirnov S., Smirnova V. Vrachebno-sanitarnoye obsluzhivaniye pereselentsev na zheleznykh dorogakh Aziatskoy Rossii v nachale XX veka [Medical and sanitary services for migrants on the railways of Asian Russia at the beginning of the 20th century]. *Evraziyskiy zhurnal regional'nykh i politicheskikh issledovaniy – Eurasian Journal of Region and Political Research*, 2003, no. 2, pp. 182-200. (In Russian).
6. Sanin V.E. *Organizatsionno-pravovoye obespecheniye deyatel'nosti zhandarmskogo politseyskogo upravleniya Sibirskoy zheleznoy dorogi (1893–1917 gg.): istoriko-pravovoy aspekt: dis. ... kand. yurid. nauk* [Organizational and Legal Support for the Activities of the Gendarme Police Department of the Siberian Railway (1893–1917). Cand. jurid. sci. diss.]. Moscow, 2017, 277 p. (In Russian).
7. Kuznetsov S.A. Sozdaniye otdeleniy zhandarmskoy politsii Ryazan'-Ural'skoy zheleznoy dorogi v Saratovskoy gubernii [Creation of departments of the gendarme police of the Ryazan-Ural railway in the Saratov Governorate]. *Istoricheskoye obrazovaniye v sovremennom mire* [Historical Education in the Modern World]. Volgograd, "Print" Publ., 2009, pp. 183-188. (In Russian).
8. Fedorov S.I. *Spravochnaya knizhka dlya chinov Zhandarmskikh 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).
9. Timofeyev L.A. *Spravochnaya kniga dlya chinov Zhandarmskikh Politseyskikh Upravleniy zheleznykh dorog: Okhrana imperatorskikh poyezdov* [Reference Book for the Ranks of the Gendarme Police Directorates of Railways: Guarding the Imperial Trains]. St. Petersburg, Typography of Headquarters of a Separate Gendarmes Corps, 1908, 95 p. (In Russian).
10. Timofeyev L.A. *Obyazannosti zhandarmskoy zheleznodorozhnoy politsii po zhandarmsko-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).
11. Yablonskikh E.K. *Istoriya ekonomiki Rossii XIX v.: konspekt lektsiy* [History of the Russian Economy of the 19th Century: Lecture Notes]. Moscow, MGTU "Stankin" Publ., 2000, 68 p. (In Russian).
12. Zolotukhin A.Y., Korovin V.V., Romanov A.V. et al. *Poslednyaya voyna 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).

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 26.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 24.07.2020 г.
Принята к публикации 28.08.2020 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. Putilin, Belgorod, Russian Federation. E-mail: npetrykin@mvd.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>

Received 26 June 2020
Reviewed 24 July 2020
Accepted 28 August 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-195-202
УДК 93

Социальное призрение детей во время Первой мировой войны

Алексей Игоревич ЧУБАРОВ¹, Павел Петрович ЩЕРБИНИН²

¹ОБУК «Курский областной краеведческий музей»

305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Луначарского, 6

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>, e-mail: chubar1991@mail.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

Social charity of children during the First World War

Aleksei I. CHUBAROV¹, Pavel P. SHCHERBININ²

¹Kursk Regional Museum of Local Lore

6 Lunacharskogo St., Kursk 305000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>, e-mail: chubar1991@mail.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. Рассмотрена деятельность государственных, общественных и благотворительных организаций, направленная на оказание помощи детям нижних чинов, призванных к мобилизации, и несовершеннолетним беженцам. Приведен краткий анализ эволюции оказания помощи детям в Российской империи с момента принятия Устава о всеобщей воинской повинности в 1874 г. до начала Первой мировой войны 1914 г., во время которой, наряду с учреждениями, зарекомендовавшими себя ранее, помощь детям стали оказывать организации, обязанные своим появлением военным событиям. Рассмотрены основные направления помощи несовершеннолетним в изучаемый период: выдача постоянных пособий и единовременных выплат, создание постоянных приютов и сезонных яслей, организация начального и трудового воспитания. Приведены данные о социальной поддержке детей-сирот в годы Первой мировой войны 1914–1918 гг. как на общероссийском, так и на губернском уровне, что позволяет оценить варианты и возможности оказания помощи таким детям бедды. Результаты изучения заявленной научной проблемы позволили выявить и оценить не только возможности социального государства в Российской империи начала XX века, но и яркие страницы земской поддержки, благотворительные инициативы провинциальных меценатов, социальное служение различных представителей городского и сельского социумов. Военная повседневность, словно лакмусовая бумажка, обозначила наиболее типичные проявления социальной поддержки детей-сирот в императорской России начала XX века, а также элементы гражданской инициативы, общественной самоорганизации различных представителей населения страны. Были уточнены этноконфессиональные возможности социальной поддержки солдатских детей, а также организация работы земледельческих приютов, детских яслей и других социальных организаций и структур.

Ключевые слова: Российская империя; социальное призрение; призрение детей; Первая мировая война

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00333 а.

Для цитирования: Чубаров А.И., Щербинин П.П. Социальное призрение детей во время Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 195–202. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-195-202

Abstract. We examine the activities of state, public and charitable organizations aimed at providing assistance to children of lower ranks, called for mobilization and underage refugees. We conduct a brief analysis of the evolution of assistance to children in the Russian Empire from the moment of the adoption of the Charter on Universal Military Service in 1874 to the outbreak of the First World War in 1914, during which, along with institutions that had established themselves earlier, organizations that owe their the appearance of military events began to provide assistance to children. The main directions of assistance to minors during the studied period are considered: the issuance of permanent benefits and lump sum payments, the creation of permanent shelters and seasonal nurseries, the organization of primary and labor education. We provide data on social support for orphans during the First World War of 1914–1918 both at the all-Russian and at the governorate level, which makes it possible to assess the options and possibilities of rendering assistance to such troubled children. The results of the study of the stated scientific problem made it possible to identify and evaluate not only the possibilities of a welfare state in the Russian Empire of early 20th century, but also bright pages of zemstvo support, charitable initiatives of provincial patrons, social service of various representatives of urban and rural societies. Military everyday life, like a litmus test, outlined the most typical manifestations of social support for orphans in imperial Russia of early 20th century, as well as elements of civil initiative and social self-organization of various representatives of the country's population. The ethno-confessional possibilities of social support for soldiers' children are clarified, as well as the organization of the work of agricultural shelters, nurseries and other social organizations and structures.

Keywords: Russian Empire; social charity; charity of children; First World War

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00333 a.

For citation: Chubarov A.I., Shcherbinin P.P. Sotsial'noye prizreniye detey vo vremya Pervoy mirovoy voyny [Social charity of children during the First World War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 195–202. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-195-202 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Институт сиротства существовал в Российской империи как в военные, так и в мирные годы. В стране к началу XX века сложилась особая специфическая система государственных, религиозных и частных воспитательных, образовательных, профессиональных учреждений, занимавшихся призрением, воспитанием, социализацией и трудовым обучением детей-сирот. Войны, в которых участвовала Россия, привели к значительному развитию и расширению военного сиротства. В работе будут раскрыты особенности социального призрения и поддержки детей нижних воинских чинов в период Первой мировой войны 1914–1918 гг., а также роль и значение сложившихся к этому времени в российском государстве институтов опеки.

Заметим, что впервые вопрос об опеке над детьми солдат в Российской империи был поднят после принятия в январе 1874 г. Устава «О всеобщей воинской повинности». Фактически, государство, с одной стороны, подготавливало на случай войны обученный резерв, с другой – стало разрабатывать варианты социального призрения семейств запасных нижних чинов, которое должно было

осуществляться на основании специально разработанного Особого о них Положения. Однако данный документ так и не был подготовлен к первой военной кампании после принятия закона о всеобщей воинской повинности, то есть до военных действий на Балканах.

Во время Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. был принят временный закон об обеспечении семей нижних чинов ежемесячным продовольственным пайком (пособии) или денежными средствами для их приобретения на земские и городские власти. На одно призреваемое лицо ежемесячно полагались мука (1 пуд 28 фунтов), крупа (10 фунтов) и соль (4 фунта). Предусматривалось также и субсидирование местных органов власти в том случае, если их бюджеты были ограничены¹. Однако практическая реализация данного закона в Российской империи в конце XIX – начале XX века вскрыла и ряд существенных недостатков. Во-первых, стоит отметить незначительность денежных

¹ О введении всеобщей воинской повинности // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. Т. 49. Отд. 1. Спб., 1876. С. 7.

средств, выделяемых местной властью на обеспечение нуждающихся семейств солдат. На практике это приводило к тому, что размер выплачиваемого пособия отличался в разных уездах одной губернии. Только значительные ассигнования Государственного казначейства позволили решить эту проблему во время Русско-японской войны. Во-вторых, были выявлены юридические коллизии, которые частично были устранены. Так, семейства солдат, которые «выступили в поход» со своей частью, стали призреваться наравне с семьями мобилизованных. Однако в законодательстве не были четко прописаны особенности и критерии уровней семейного и имущественного положения, на основании которых и происходило назначение продовольственного пособия. Тем не менее закон о призрении семей солдат в военное время, изначально носивший статус Временного, существовал в Российской империи 35 лет.

Важно учитывать, что в мирное время обеспечение семьи солдата возлагалось на его ближайших родственников. В феврале 1891 г. в суд Шептуховской волости (Львовский уезд Курской губернии) солдатка Н.В. Пузанова жаловалась на деверя О.К. Пузанова. Согласно материалам дела, осенью 1890 г. ответчик выгнал истцу с ребенком из дома и отказался их содержать. О.К. Пузанов согласился выдавать девочке ежемесячно $\frac{1}{2}$ пуда муки. Н.В. Пузанова требовала 1 пуд в месяц. Суд согласился с требованием истицы. Кассационная жалоба ответчика была отклонена².

После поражения в Русско-японской войне 1904–1905 гг. ввиду значительного количества нареканий на работу органов местной власти, отвечающих за обеспечение семей мобилизованных, правительство приступило к пересмотру существовавшего законодательства. Обобщение имеющегося опыта привело к принятию закона «О призрении нижних воинских чинов и их семейств» от 25 июня 1912 г. Согласно ему, список продуктов в пайке был незначительно расширен. Теперь на 1 призреваемое лицо, помимо прочего, стали выплачивать деньги на покупку 1 фунта постного масла в месяц. Однако малолетние дети (до 5 лет) отныне

стали получать только половину нормы, полагавшейся взрослому.

До Первой мировой войны 1914–1918 гг. в Российской империи имелись многочисленные благотворительные организации, которые провозглашали своей целью заботу о детях-сиротах, оставшихся без попечения родителей, и т. д. Начавшаяся Первая мировая война вывела проблему опеки детей на новый уровень. С первых дней конфликта массовая мобилизация мужского населения поставила перед государством ряд вопросов, не предусмотренных текущим законом. Поэтому для разрешения возникающих вопросов и налаживания взаимодействия между властью и обществом был сформирован «Комитет по призрению семей лиц, призванных на войну, а также раненых и павших воинов». Его председателем стала Елизавета Федоровна, вдова великого князя Сергея Александровича, брата Александра III. Комитет подчинялся «Верховному Совету по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов».

Следует отметить, что это была структура, которая объединяла правительственную, общественную и частную благотворительность под эгидой монаршего благоволения [1, с. 159].

Одной из самых важных социальных проблем Первой мировой войны, возникшей перед Комитетом, стала проблема военного сиротства. Местным властям было рекомендовано оставлять детей в семьях, «предпочитая ясли или другие аналогичные приспособления устройству приютов»³. Это было связано с тем, что после мобилизации глав семейств матери были вынуждены искать дополнительные источники заработка, оставляя детей без присмотра [2].

Выборка из дел по установлению опеки и попечительства за 1914–1917 гг. по Суджанскому уезду Курской губернии дает представление о реализации правительственной рекомендации. При мобилизации или гибели отца сельскими сходами опекунами над детьми назначались ближайшие родственники. После мобилизации крестьянина В. Ревина крестьянское общество д. Красный клин Большесолдатской волости опекуном над его 10-летней дочерью назначило ее те-

² ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 66. Оп. 1. Д. 3247. Л. 1-4, 7-7об.

³ ГАКО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 86. Л. 74об.

тью⁴. В 1916 г. новосороченское общество Новоивановской волости определило попечителем над двумя девочками их родного деда. Их отец погиб на войне в 1915 г., а мать умерла в 1916 г.⁵

В некоторых местностях местные власти, исходя из имеющихся средств, выплачивали дополнительные пособия на обеспечение сирот воинов. В г. Обоянь Курской губернии городской управой выплаты полагались детям, находящимся на опеке у родственников. Земство Новооскольского уезда Курской губернии сиротам и полусиротам нижних чинов платило надбавку к пайку, полагающемуся по закону от 1912 г.⁶

Однако в некоторых случаях, по просьбе отцов, детей помещали в детские приюты. Так, ефрейтор 237-го Грайворонского пехотного полка К.К. Ряпалов, уроженец Лисичанской волости Грайворонского уезда Курской губернии, ходатайствовал об размещении его дочерей в приют. Его дети были устроены «в убежище для детей лиц, призванных по мобилизации» на ул. Золотой в г. Курск⁷.

Призванный по мобилизации Я.М. Твердохлебов, из крестьян Грайворонского уезда, просил устроить 5 его малолетних детей. Младшие были приняты в детский приют г. Хотмыжск, старший сын остался на родине, где должен был изучить сапожное дело⁸.

Мобилизация мужского населения способствовала увеличению числа беспризорников. Мальчики-подростки в возрасте 12–16 лет, до объявления войны служившие подмастерьями или находившиеся в услужении, оставшись без дела, бросали место своего постоянного жительства, шли в ночлежки, где начинали общаться с преступными элементами. Так же на путь беспризорности вступали мальчики, сбегавшие из дома после мобилизации отцов или старших братьев⁹. Война способствовала увеличению потребности в детских приютах. Ответы на запросы от Елизаветинского комитета о необходимости создания в регионах убежищ для призрения солдатских детей были разные: «нет необхо-

димости», «отсутствуют денежные средства», «сирот и полусирот воинов нет»¹⁰.

Несмотря на имеющиеся трудности, в Тамбове за 1915 г. было открыто 9 яслей и приютов. В 50 губернских отделениях Комитета существовали приюты для детей мобилизованных [3, с. 90]. Кроме этого, на средства Елизаветинского комитета и его местных отделений содержались детские сады [4, с. 153].

Романовский комитет, образованный в 1913 г. в честь 300-летия императорского дома, оказывал непосредственную помощь учреждениям, в которых содержались крестьянские дети. С началом Первой мировой войны организация, помимо финансирования уже существовавших учреждений, занималась открытием новых. Так, к 1915 г. Романовским комитетом было образовано 16 общежитий при начальных училищах и 18 детских приютов. Средства организации были направлены на расширение деятельности 130 приютов, которые призревали 5,6 тыс. несовершеннолетних, около 8 тыс. детей мобилизованных нижних чинов получали в них горячую пищу, теплую обувь и одежду. Были выделены средства на именные стипендии для 225 сирот погибших воинов и детей призванных по мобилизации. К 1917 г. под покровительством Романовского комитета находилось 45000 детей в 770 детских учреждениях.

В Российской империи первые ясли появились благодаря земству еще в конце XIX – начале XX века, но массовым этот способ призрения детей стал во время Первой мировой войны [5]. Следует все же заметить, что в 1914–1917 гг. земство не смогло своевременно отреагировать на потребность общества в детских учреждениях. Именно поэтому острота проблемы присмотра за детьми в городской и сельской местности частично решалась посредством образования при монастырях приютов и яслей. По распоряжению Тихона, архиепископа Курского и Обоянского, в г. Курск на пожертвования духовенства города были открыты «ясли для детей, отцы коих были на фронте, а матери с утра на работе»¹¹. Необходимо отметить, что такая форма опеки детей в городах носила посто-

⁴ ГАКО. Ф. 188. Оп. 1. Д. 42. Л. 2.

⁵ Там же. Д. 61. Л. 2.

⁶ ГАКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 10708. Л. 607; Ф. 171. Оп. 1. Д. 86. Л. 132, 135.

⁷ ГАКО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 10708. Л. 33, 36.

⁸ Там же. Л. 79, 80.

⁹ Отчет Петроградского общества Воспитательно-исправительных приютов за 1915 год. Пг., 1916. С. 25.

¹⁰ ГАКО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 86. Л. 96, 140, 142.

¹¹ Курские Епархиальные ведомости. 1915. 1–8 сент. № 33–34. С. 587–588.

янный характер, а в сельской местности – сезонный. Так, в Купринской волости Корочанского уезда Курской губернии на время весеннего сева 1915 г. при церковно-приходской школе были открыты ясли. За детьми в них наблюдал священник¹². В Тамбовской епархии в 1915 г. в приходах были созданы 55 яслей, в которых принимали и мальчиков, и девочек в возрасте 1–8 лет. Всего в них находилось 2113 детей. На их содержание было потрачено 3454 руб. [6, с. 24]. Необходимо отметить, что фактически яслей было гораздо больше, чем указывается в официальных отчетах, поскольку во многих местах они возникали стихийно, по инициативе самих крестьян или местной интеллигенции (учителей и врачей).

Детей запасных нижних чинов, призванных на войну, также готовили к дальнейшей трудовой жизни. Для них открывались специальные вакансии или назначались стипендии в различных учебных заведениях. Сельская ремесленная учебная мастерская г. Старый Оскол Курской губернии предоставила бесплатное обучение и содержание 10 детям. Еще 40 могли рассчитывать на бесплатное общежитие. В Курске рассматривался вопрос обучения мальчиков старше 12 лет садоводству и огородничеству¹³.

Необходимо отметить, что на начальном этапе Первой мировой войны наблюдался рост дамских комитетов (кружков) – женских общественных организаций, которые сыграли заметную роль в благотворительном движении и в столичном регионе, и в провинциях. Как правило, дамские кружки ограничивали свою деятельность определенным видом деятельности, беря на себя заботу о той или иной категории нуждающихся. Например, в 1915 г. в Тамбове был образован дамский комитет, который занимался обучением ремеслам детей мобилизованных нижних чинов. На его средства были открыты сапожная, столярная и переплетная мастерские. В Воронеже дамским комитетом при двух госпиталях были организованы бесплатные столовые, в которых ежедневно получали горячую пищу до 450 солдаток и их детей. Помимо этого, на средства организации был

создан приют для сирот, чьи отцы были убиты на фронте, а матери либо умерли, либо не могли самостоятельно содержать детей¹⁴.

Учитывая аграрный характер экономики Российской империи, правительство в 1915 г. приняло закон «О земледельческих приютах для детей увечных и павших воинов». Они создавались для «призрения, трудового воспитания и обучения... детей увечных и павших воинов, в возрасте не свыше 17 лет». При поступлении в них круглые сироты имели преимущество перед остальными¹⁵.

В Курской губернии интерес к данному закону проявили земства Курского и Щигровского уезда. Было принято решение поделить обучающихся на возрастные группы: младшую (7–8 лет), среднюю (8–12 лет) и старшую (13–17 лет).

Однако в законодательстве остались неотрегулированными некоторые важные положения организации и деятельности земледельческих приютов. Так, в нем не говорилось о дневном распорядке, методах обучения и воспитания. Именно поэтому Курское губернское земство так и не смогло дать на этот счет уездным земствам конкретные указания. Было принято лишь решение избрать специальную комиссию, на которую была возложена обязанность разработки основных условий организации земледельческих приютов¹⁶.

Еще одним фактором, оказавшим влияние на социальное призрение детей воинов, стало массовое переселение населения западных губерний Российской империи вглубь страны. Практически с самого начала боевых действий в центральные губернии страны стали прибывать беженцы: и взрослые, и дети. Уже к октябрю 1914 г. в Московской губернии были зарегистрированы 86 детей-беженцев из Гродненской губернии [7, с. 62]. Однако массовое перемещение населения началось летом 1915 г. К октябрю 1915 г. прифронтовые регионы покинуло более 750 тыс. человек, более 60 % из них составляли дети.

¹⁴ Воронежский телеграф. 1916. 20 нояб.

¹⁵ Об учреждении земледельческих приютов для детей увечных и павших воинов и об утверждении положения о сих приютах // Левин С.М. Важнейшие законы, указы и распоряжения военного времени. Пг., 1916. Т. 2. С. 180.

¹⁶ Журнал заседания LI очередного курского губернского земского собрания 1915–1916 гг. Курск, 1916. С. 839–843.

¹² Курские Епархиальные ведомости. 1915. № 33–34. 1–8 сент. С. 585.

¹³ Центральный исторический архив Москвы. Ф. 113. Оп. 1. Д. 76. Л. 435.

Значительное число беженцев направлялось в Москву и Петроград.

В отличие от взрослых, дети тяжело переносили дорогу – смертность среди малолетних беженцев в возрасте до 10 лет была в 4 раза выше, чем смертность у их сверстников из «оседлого» населения. Немало детей в дороге отстали от своих родителей, либо вообще лишились родственников. Такие дети оказывались в различных приютах общественных и благотворительных обществ, находили кров у частных лиц и в войсковых частях.

М. Бьюкенен, дочь английского дипломата, работавшая в это время сестрой милосердия в Петрограде, вспоминала: «У Варшавского вокзала в наспех выстроенных бараках ютились мужчины, женщины и дети. Здесь можно было видеть маленьких детей, матери которых умерли в дороге, родителей, потерявших своих детей, и очень много людского горя и слез. Все беженцы были в ужасном состоянии: многие женщины потеряли рассудок, дети были в лохмотьях, и многие из них умирали от недостатка пищи и заботы о них» [8, с. 79]. В Киеве практически каждый день подбирались десятки детей, отставших от своих родителей. Аналогичная ситуация была в Москве. На крупных железнодорожных узлах и на небольших промежуточных станциях, через которые следовали эшелоны с беженцами, стали возникать питательные пункты и ясли-приемники, которые принимали потерявшихся детей. Затем их направляли в приюты и карантин. Только в одном Киеве за два месяца (сентябрь–октябрь) 1916 г. в ясли-приемники было направлено более 500 несовершеннолетних беженцев.

Беженцы находились в ведении учрежденного в сентябре 1914 г. Комитета под председательством великой княжны Татьяны Николаевны (Татьянинский комитет). Он находился на правительственном субсидировании, но некоторый капитал приносили сборы пожертвований и частные взносы. Отделения Комитета были открыты в 61 губернии Российской империи, в которых были беженцы.

Помимо Татьянинского комитета, помощь беженцам оказывали Всероссийский союз городов (ВСГ) и Всероссийский земский союз (ВЗС) – общественные организации, обязанные своим появлением Первой

мировой войне. В июле 1915 г. ВСГ и ВЗС объединились в Главный по снабжению армии комитет Всероссийских земского и городского союзов (Земгор). В Земгоре был сформирован специальный отдел по устройству беженцев, который разработал специальную форму регистрации потерявшихся детей. Это в дальнейшем позволило публиковать списки найденных несовершеннолетних беженцев. Всего в этих списках оказалось более 11000 детей, как правило, попавших в приюты, основанные губернскими земствами.

Значительное число погибших солдат уже в первые месяцы Первой мировой войны вызвало рост количества детей-сирот. Алексеевский главный комитет по призрению детей лиц, погибших в войну с Японией в начале сентября 1914 г., принял решение о том, что сироты нижних чинов, погибших в текущую войну, подлежат опеке Комитета наравне с детьми солдат, умерших во время Русско-японской войны 1904–1905 гг. Помимо постоянных пособий, Алексеевский комитет выплачивал приятным под его покровительство сиротам единовременные пособия на приобретение учебных принадлежностей, одежды и обуви. На средства Комитета открывались ясли, приюты и столовые для детей мобилизованных солдат и несовершеннолетних беженцев.

Можно выделить основные направления социального призрения детей в Первую мировую войну. Особое внимание уделялось не только организации пребывания детей в приютах, но и их проведению с ними учебных занятий. В тех местностях, где наблюдалась острая нехватка в учреждениях подобного рода, сирот или потерявшихся малолетних беженцев могли поместить в крестьянскую семью. При этом расходы принимающей стороной покрывались из сумм различных комитетов. Вполне естественно, что из-за трудностей военного времени многие детские заведения не соответствовали санитарным и иным нормам. Более того, не всегда воспитатели имели соответствующее их должности образование.

Вторым направлением социального призрения необходимо отметить денежные выплаты, полагавшиеся детям как по закону от 25 июня 1912 г., так и от различных общественных и благотворительных организаций.

Они предназначались и для покупки продовольствия, и для приобретения теплой одежды и обуви, оплаты съемного жилья, обучения и т. д.

Помимо денежных выплат, и государственные комитеты, и общественные организации организовывали столовые и питательные пункты для семей нижних чинов и беженцев. Создавались даже специальные столовые для детей. Самым маленьким дополнительно выдавалось молоко.

Государственная политика в области призрения детей солдат в конце XIX – начале XX века окончательно оформилась к началу Первой мировой войны. Однако недостаток финансов на местах и отсутствие необходимого количества не всегда позволял реализовывать необходимые мероприятия по отношению к солдатским детям. Тем не менее в рассматриваемый период впервые отмечено складывание государственно-общественной системы обеспечения сирот и полусирот воинов: от выдачи казенного пайка и назна-

чения опекунов до организации яслей и специального обучения.

Ухудшение экономической, военной и политической обстановки не позволило в полной мере решить вопросы обеспечения солдатских детей-сирот. После Февральской революции 1917 г. многие начинания были свернуты, а система социального попечения и опеки подверглась серьезной деформации и слому.

Более того, многие традиции и опыт социальной адаптации детей-сирот, сложившиеся в Российской империи, были безвозвратно утрачены и становились не востребоваемыми в эпоху революционных катаклизмов как в столице, так и на уровне провинции [9]. Да и самих детей-сирот, чьи отцы погибали в период гражданской войны, становилось все больше, а беспризорность захлестнула многие регионы России. Детское сиротство, таким образом, только разрасталось, и уже новому советскому правительству пришлось принимать экстренные меры для смягчения положения «детей беды».

Список литературы

1. Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. 370 с.
2. Афанасьев Г.Е. Введение к беседе на тему «Дети и война» // Дети и война: сб. ст. Киев, 1915. С. 1.
3. Матвеева Н.Л. Благотворительность и императорская семья в годы Первой мировой войны. М., 2004. 189 с.
4. Щербинин П.П., Чубаров А.И. Дети-сироты в столичном и провинциальном социуме в начале XX в.: правовые реалии и повседневная жизнь. Тамбов: Принт-Сервис, 2019.
5. Шкунова И.А., Щербинин П.П. Ясли-приюты как особая форма социального попечения в Тамбовской губернии в начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 136-145. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145
6. Дорожкина О.А. Сиротство в России: историко-педагогический анализ. Тамбов, 2000. 50 с.
7. Микиртичан Г.Л. Организация помощи детям в годы Первой мировой войны // Российский педиатрический журнал. 2014. Т. 17. № 4. С. 61-64.
8. Алексеева И.В. Агония сердечного согласия. Л., 1990. 317 с.
9. Шкунова И.А. Историографические традиции в изучении «детей беды» в контексте детского сиротства в Российской империи и Советской России в первой трети XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 182. С. 272-282. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-182-272-282

References

1. Shcherbinin P.P. «Pustite detey ko mne...»: «*deti bedy*» i *popечitel'stvo do i posle 1917 goda* [“Suffer the Children to Come unto Me...”: “Children of Misfortune” and Patronage Before and After 1917]. Tambov, Derzhavinsky Publishing House, 2018, 370 p. (In Russian).
2. Afanasyev G.E. Vvedeniye k besede na temu «Deti i vojna» [Introduction to the conversation on the topic “Children and war”]. *Deti i vojna* [Children and War]. Kiev, 1915, p. 1. (In Russian).
3. Matveyeva N.L. *Blagotvoritel'nost' i imperatorskaya sem'ya v gody Pervoy mirovoy vojny* [Charity and the Imperial Family during the First World War]. Moscow, 2004, 189 p. (In Russian).

4. Shcherbinin P.P., Chubarov A.I. *Deti-sirot v stolichnom i provintsial'nom sotsiume v nachale XX v.: pravovyye realii i povsednevnyaya zhizn'* [Orphans in the Metropolitan and Provincial of Early 20th Century: Legal Realities and Everyday Life]. Tambov, Print-Servis Publ., 2019. (In Russian).
5. Shkunova I.A., Shcherbinin P.P. Yasli-priyuty kak osobaya forma sotsial'nogo popecheniya v Tambovskoy gubernii v nachale XX veka [Nurseries as a special form of social care in the Tambov Governorate in the early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 136-145. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145. (In Russian).
6. Dorozhkina O.A. *Sirotstvo v Rossii: istoriko-pedagogicheskiy analiz* [Orphanhood in Russia: Historical and Pedagogical Analysis]. Tambov, 2000, 50 p. (In Russian).
7. Mikirtichan G.L. Organizatsiya pomoshchi detyam v gody Pervoy mirovoy voyny [The organization of health care for children in the years of the First World War]. *Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal – Russian Pediatric Journal*, 2014, vol. 17, no. 4, pp. 61-64. (In Russian).
8. Alekseyeva I.V. *Agoniya serdechnogo soglasiya* [Agony of Heartfelt Consent]. Leningrad, 1990, 317 p. (In Russian).
9. Shkunova I.A. Istoriograficheskiye traditsii v izuchenii «detey bedy» v kontekste detskogo sirotstva v Rossiyskoy imperii i Sovetskoy Rossii v pervoy treti XX veka [Historiographical traditions in the study of “children of misfortune” in the context of orphanage in the Russian Empire and Soviet Russia in the first third of the 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 182, pp. 272-282. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-182-272-282. (In Russian).

Информация об авторах

Чубаров Алексей Игоревич, старший научный сотрудник. Курский областной краеведческий музей, г. Курск, Российская Федерация. E-mail: chubar1991@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. 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 14.07.2020 г.
Поступила после рецензирования 11.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the authors

Aleksei I. Chubarov, Senior Research Worker. Kursk Regional Museum of Local Lore, Kursk, Russian Federation. E-mail: chubar1991@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>

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 14 July 2020
Reviewed 11 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-203-210
УДК 94(47).082.1

Трансформация общественного сознания советской молодежи в условиях массовых политических репрессий 1937–1938 гг.

Кузьма Александрович ЯКИМОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>, e-mail: gnom-gnom123@mail.ru

Transformation of public consciousness of Soviet youth in the conditions of mass political repressions of 1937–1938

Kuzma A. YAKIMOV

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>, e-mail: gnom-gnom123@mail.ru

Аннотация. Работа посвящена исследованию особенностей восприятия молодежью репрессивной политики советской власти. На основе изученных архивных документов и материалов периодической печати Тамбовской области показаны основные способы адаптации молодежи к ужесточившейся системе политического контроля. Раскрыты основные мотивы, по которым юноши и девушки принимали участие в совершении доносов. Сделан вывод о том, что большинство молодых ребят искренне верили заявлениям пропагандистских структур о существовании бесчисленного множества «врагов народа» и необходимости их разоблачения. Однако были и те, для кого террор стал возможностью продвинуться по карьерной лестнице или утолить жажду мести. Доказано, что в молодежной среде вырабатывался покорный тип политической культуры, осуществлялась деиндивидуализация сознания. Страх за собственную жизнь порождал двоемыслие среди большинства несогласных с партийной линией. Тем не менее существование критических и протестных настроений свидетельствует о наличии личного восприятия молодежью явлений советской действительности, существенно отличавшегося от официальных оценок.

Ключевые слова: молодежь; комсомол; репрессии; общественные настроения; политическая культура; общественное сознание

Для цитирования: Якимов К.А. Трансформация общественного сознания советской молодежи в условиях массовых политических репрессий 1937–1938 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 203–210. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-203-210

Abstract. The work is devoted to the study of the peculiarities of youth perception of the repressive policy of the Soviet regime. On the basis of the studied archival documents and periodicals materials of the Tambov Region, the main ways of adaptation of youth to the toughened system of political control are shown. We reveal the main motives for which young men and women took part in making denunciations. It is concluded that the majority of youth sincerely believed the statements of propaganda structures about the existence of countless “enemies of the people” and the need to expose them. However, there were those for whom terror became an opportunity to advance their careers or to satisfy their thirst for revenge. It is proved that in the youth environment a submissive type of political culture was developed, and deindividualization of consciousness was carried out. Fear for one’s own life spawned doublethink among the majority of those who disagreed with the party line. Nevertheless, the presence of critical and protest sentiments testifies to the existence of a personal perception of the phenomena of Soviet reality by young people, which significantly differed from official assessments.

Keywords: youth; Komsomol; repression; public sentiment; political culture; public consciousness

For citation: Yakimov K.A. Transformatsiya obshchestvennogo soznaniya sovetской молодежи v usloviyakh massovykh politicheskikh repressiy 1937–1938 gg. [Transformation of public consciousness of Soviet youth in the conditions of mass political repressions of 1937–1938]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 203–210. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-203-210 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Процесс формирования «нового человека» в условиях массовых политических репрессий породил ряд противоречивых социальных последствий, отразившихся в том числе и в изменении специфических черт сознания подрастающего поколения. Оказавшись под влиянием пропагандистских установок, молодежь, воодушевленная лозунгами о необходимости разоблачения «врагов народа», стала активным участником тотальных чисток. Однако для того, чтобы глубже понять основные способы адаптации юношей и девушек к реалиям сталинского террора, необходимо изучить особенности восприятия молодежью репрессивной политики советского руководства. Вместе с тем многое из того, что составляло атмосферу рассматриваемого периода (доносительство, двоемыслие), имеет место и по сей день. В связи с чем проведенное исследование будет полезно в целях расширения представлений об особенностях и закономерностях развития общества в целом.

В советской историографии проблема изучения сознания молодежи в годы массовых политических репрессий по ряду объективных причин оставалась без внимания исследователей. Характер научного поиска находился в определенной зависимости от официальных оценок и проводимой в стране политики. Тем не менее в работах С.Н. Иконниковой был проанализирован феномен молодежи, определены ее роль, значение и социальные функции [1].

Наибольший интерес для тематики настоящего периода представляют работы, появившиеся после радикальных перемен общественно-политической жизни конца 1980-х гг., а также современные исследования. Особое внимание исследуемой проблематике уделяется в работах В.К. Криворученко [2]. Значимость его исследования заключается в том, что он одним из первых указал на негативные социально-психологические последствия репрессий. Автор су-

мел не только проанализировать роль комсомольских организаций в политических чистках, но и раскрыл причины поддержки молодежью кампании по разоблачению «врагов народа».

Комплексному изучению положения молодежи в политической системе советского общества в 1920–1930 гг. посвящена работа Л.С. Цветлюк [3]. Автор исследовала как негативные, так и положительные стороны существовавшего в Советском Союзе молодежного движения, выявила основные последствия усиления политического контроля над жизнедеятельностью молодежи. Л.С. Цветлюк приходит к выводу о том, что молодежь не только была объектом политики, но и реальной действующей силой, оказывавшей влияние на строительство новой социально-экономической системы.

Проблема изучения политического контроля над подрастающим поколением была подробно изучена Р.Г. Гостевым и Б.Н. Гусевым [4; 5]. Не меньшего внимания заслуживают работы И.Л. Долговой, в которых на примере Дальневосточного региона в 1930-е гг. были проанализированы ментальные установки и общественные настроения молодых людей, показана роль комсомола в активизации массовых репрессий. Существенный интерес представляют работы исследователя молодежного движения А.А. Слезина. С привлечением архивных материалов Тамбовской области ученый подробно изучил изменения в политико-воспитательной работе комсомольских организаций в период массовых политических репрессий. По его справедливой оценке, в молодежной среде вырабатывался рефлекторный тип политической культуры, усиливший антидемократические тенденции внутри молодежного союза [6].

Однако недостаточная изученность темы предопределила наше обращение к исследуемой проблеме. Хронологические рамки исследования ограничиваются периодом апогея массовых репрессий в 1937–1938 гг.

Территориальные рамки охватывают Тамбовскую область. По нашему мнению, региональная локализация способствует более детальному рассмотрению и анализу явлений и процессов в молодежной среде. Цель исследования заключается в изучении особенностей сознания молодежи в годы Большого террора. Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи: проанализировать специфику общественно-политической жизни молодежи в 1937–1938 гг., выявить основные причины поддержки молодым поколением репрессивной политики советского руководства, изучить характер общественных настроений, а также раскрыть основные способы адаптации юношей и девушек к реалиям сталинского террора. Среди научных методов, использованных при написании работы, можно выделить: описание, сравнение, дедукцию, социологический анализ, обобщение. Источниковедческую базу представленного исследования составили документы центрального и местных архивов, большая часть которых впервые вводится в научный оборот. Кроме того, были проанализированы материалы периодической печати Тамбовской области исследуемого периода.

Известно, что первостепенную роль в вопросах политического воспитания молодежи в середине 1930-х гг. играл комсомол, деятельность которого целиком направлялась и регулировалась правящей партией. Особое внимание в исследуемый период комсомольские работники акцентировали на необходимости «воспитывать себя в духе беззаветной преданности вождю народов т. Сталину, в духе любви к социалистической Родине, в духе презрения к врагам народа»¹. На практике подобные установки способствовали формированию культового сознания и усилению атмосферы подозрительности в обществе. При этом, если в предшествующий период под понятием «враг народа» чаще всего понимался «классовый враг», то отныне любой мог оказаться «врагом». Материалы периодической печати, в частности, публикуемая в газетах информация о московских процессах, только подливали масла в огонь постоянными рассказами о разоблачении «врагов».

Для вынесения обвинительного приговора было достаточно неосторожного заявления в адрес советской власти, «нездорового» социального происхождения или, к примеру, хранения запрещенной литературы. Например, комсомолку Милавинович исключили из молодежного союза с формулировкой «не внушающая политического доверия» за то, что та задала следующий вопрос: «Как считать то, что Троцкий был одно время председателем Реввоенсовета, как заслуга или нет?»². По всей видимости, для большинства комсомольских работников ответ на подобный вопрос был вполне очевиден, хотя, разумеется, и противоречил исторической действительности.

Одним из важнейших механизмов распространения террора были доносы, которые после февральско-мартовского пленума ЦК ВКП(б) в 1937 г. приобрели эпидемический характер. По сути, молодое поколение оказалось разделенным на две части: тех, кто участвовал в репрессивной машине или поддерживал террор (пускай подчас лишь внешне), и тех, кто оказался объектом репрессий (вне зависимости от причин). При этом советское руководство настойчиво убеждало общество в «добродетельности доносов», а сами разоблачители нередко возводились в ранг национальных героев. Однако причины, по которым молодые люди становились активными участниками политических репрессий, были разнообразны.

Одним из основных мотивов был страх за собственную жизнь, поскольку не было лучше способа избежать доноса, чем совершить его самому. Те, кто отказывался или был нерешителен в разоблачении «врагов», рисковали сами стать жертвами усилившегося политического контроля и получить распространное обвинение в потере «политической бдительности». В частности, комсомолец Ильинского исключили из рядов ВЛКСМ за то, что он из чувства товарищества воздержался от голосования при обсуждении вопроса об исключении из молодежного союза учеников, родители которых арестованы за связь с «врагом народа»³. Аналогичная участь постигла комсомольца Иванова, кото-

¹ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области) Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 172. Л. 23.

² РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории) Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1244. Л. 17.

³ ГАСПИТО. Ф. П-1176. Оп. 1. Д. 218. Л. 52.

рый впоследствии «сожалел» о том, что не донес на своего начальника, критиковавшего советскую власть и желавшего реставрации дореволюционных порядков⁴.

Были случаи, когда под угрозой исключения из партии или комсомола молодые люди были готовы клеветать и совершать доносы, в том числе и на своих родственников. Весьма характерно поведение молодого комсомольца Чугреева, который в своем заявлении о восстановлении в рядах ВЛКСМ каялся, что не сообщил о «троцкистской» деятельности своего отца⁵. Интересы сохранения собственной жизни, а также успешной социализации в будущем становились приоритетнее сохранения семейных ценностей и авторитета родителей. По всей видимости, подобное поведение было следствием деморализации морально-нравственных ценностей молодого поколения, дезориентированного атмосферой всеобщего страха и подозрительности в период массовых политических чисток.

Не менее важной причиной активности молодежи в разоблачении «врагов» была искренняя вера в то, что своим участием они исполняют великий долг. Во многом этому благоприятствовал тот факт, что в исследуемый период в средствах массовой информации культивировалось доносительство. В то же время ужесточение борьбы со всякого рода антисоветскими элементами по мере продвижения к коммунизму воспринималось некоторыми молодыми ребятами как вполне закономерное явление. Тем более что такую установку давал сам «вождь народов». В сознании молодежи складывалась иллюзия продолжения революции, принявшей форму борьбы против новых вредителей. Рассмотрим характерный отрывок из заявления молодого слесаря Стрыгина: «В ответ на вылазку контрреволюционеров, изменников Родины, мы еще крепче должны драться»⁶.

Кроме того, в годы Большого террора многие юноши и девушки действительно верили в необходимость репрессий для защиты государства от посягательств «изменников». Например, молодой слесарь Рублев на заводе «Красный боевик» заявлял: «Нужно раздавить всю эту троцкистско-каменевскую тварь,

они хотят развала нашей страны»⁷. Не менее показательны настроения юного стахановца Разлужина: «Презрение и смерть бешеным собакам! Смести с лица советской земли фашистско-троцкистско-бухаринскую и всякую иную нечисть»⁸. Сохранившиеся исторические источники изобилуют подобными примерами.

Созвучно тону советской пропаганды, часть молодежи отождествляла цели «вражеской деятельности» с возвратом к поруганному прошлому, которое чаще всего общественным сознанием молодежи ассоциировалось с такими понятиями, как рабство, кабала, неравенство, эксплуатация. Например, машинист Максимов говорил: «Мы должны уничтожить всех этих троцкистско-фашистских гадов, они хотят вернуть капитализм и эксплуатацию»⁹. Молодой электромонтер заявлял: «Нет места реставраторам капитализма, предателям рабочего класса в нашей стране. Мы требуем всех до одного расстрелять»¹⁰. Еще более иллюстративны настроения комсомольца Полянцева, опубликованные в областной молодежной газете: «Презренные бандиты – Бухарин, Рыков, Ягода и им подобная падаль всячески старались подорвать мощь нашей страны. Они хотели отнять у нас права Сталинской Конституции, пытались восстановить капиталистический строй»¹¹. По всей видимости, большинство молодых людей, поддерживавших террор, усматривали необходимость репрессий для защиты страны от посягательств на социалистическую Родину. В сознании значительной части молодежи репрессии были вполне закономерным следствием «вражеского капиталистического окружения», о котором постоянно заявляли в пропаганде, и потому юноши и девушки верили в необходимость разоблачения «шпионов, диверсантов и иных предателей», якобы проникших в Советский Союз.

Охваченные стремлением проявить свою преданность перед партией и комсомолом, молодые люди писали доносы, а первичные организации, в силу чрезвычайной загруженности, а подчас и банальной халатности не

⁴ ГАСПИТО. Ф. П-1176. Оп. 1. Д. 218. Л. 1.

⁵ ГАСПИТО. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 22. Л. 3.

⁶ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1234. Л. 2.

⁷ ГАСПИТО. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 35. Л. 8.

⁸ Коммуна. 1937. 12 июня. С. 1.

⁹ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 475. Л. 11.

¹⁰ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 23. Л. 2.

¹¹ Молодой сталинец. 1938. 4 марта. С. 1.

проверяли материалы дел и выносили решения об исключении. К примеру, комсомольца Захарова исключили из молодежного союза как «врага народа» за то, что в беседе с товарищем о том, как различить немецкий самолет, он нарисовал на двери фашистский знак и забыл его стереть¹². Схожая участь постигла молодого избача Тюрина, который отложил «вражескую литературу» и не знал, куда ее сдать¹³. Еще более иллюстративны настроения комсомолки Ивашкиной: «Когда я узнала, что Файнберг враг, то была настолько поражена, что плакала. Но это был не результат сочувствия Файнбергу, а чувство горькой досады на себя за то, что я могла доверять и уважать этого мерзавца... И вот, это было истолковано как сочувствие Файнбергу, как политическая неустойчивость»¹⁴. Вполне очевидно, что подобное отношение стимулировало рост недовольства и желания восстановить справедливость, однако, большая часть апелляций «неблагонадежных» комсомольцев осталась без рассмотрений.

Нередко клевета и доносы использовались молодежью в качестве возможности продвинуться по карьерной лестнице или утолить жажду мести. По сути, сам механизм репрессий становился своего рода социальным лифтом для карьеристов и обиженных. В сложившихся обстоятельствах такие общечеловеческие ценности, как дружба, преданность и честность нередко подменялись желанием урвать свой шанс и продвинуться по карьерной лестнице. В этом отношении весьма показательны признания комсомольца Аббакумова: «Начиная с февраля 1938 г., пытаясь пробить себе карьеру, я встал на неправильный путь – путь клеветы и обмана. Лензин приказом снял меня с работы, за что я решил отомстить. Я написал письмо на его имя, в котором заявлял, что Лензин состоит в контрреволюционной группе. Все это был вымысел, и я поступил очень неправильно – выступал с клеветой»¹⁵. Первокурсник Лебедев был обвинен в порче портретов вождей, но при более тщательном изучении данного инцидента выяснилось, что портрет испортил его однокурсник Титов, который, пытаясь избежать наказания, оклеветал своего това-

рища¹⁶. Разумеется, раскаивались молодые люди исключительно под нажимом со стороны комсомола или партии, и только в том случае, когда не подтверждалось обвинение в адрес потенциального «врага». К сожалению, в полной мере оценить масштаб клеветнических показаний среди общего числа обвинений не представляется возможным. Однако очевидно следующее – раскрученный маховик политических репрессий углубил разобщенность молодого поколения, что, в свою очередь, нередко приводило к потере чувства товарищества и солидарности.

Кратно возросший масштаб репрессий способствовал формированию атмосферы всеобщей подозрительности и недоверия. Для того чтобы не попасть под удар со стороны мнимых «врагов», нужно было быть всегда на чеку. Тем не менее избежать политических обвинений удавалось не всегда и не всем. Разумеется, жертвы необоснованных репрессий желали восстановления справедливости и требовали привлечения к ответственности обидчиков. Весьма показательны в этом отношении настроения комсомольца Силантьева: «Людей, оскорбивших, назвавших меня врагом народа, за клевету я буду привлекать к ответственности»¹⁷. В то же время обвинения во вражеской деятельности очень болезненно переживались молодым поколением. К примеру, в Кирсановском районе молодой комсомолец, после того как услышал позорный ярлык «враг народа» в свой адрес, попытался покончить жизнь самоубийством, пырнув себя ножом в живот¹⁸. Такое поведение вполне объяснимо, поскольку став «врагом народа», молодой человек становился фактически изгоем общества, для которого были закрыты все социальные лифты. В то же время и само общество с большим подозрением и недоверием относилось к политическим преступникам и их семьям.

Однако, если среди своих вчерашних друзей молодежь запросто усматривала «шпионов и диверсантов», то смириться с обвинениями в свой адрес молодые люди не могли, принимая это за роковую ошибку или

¹² ГАСПИТО. Ф. П-1176. Оп. 1. Д. 218. Л. 64.

¹³ ГАСПИТО. Ф. П-1176. Оп. 1. Д. 218. Л. 35.

¹⁴ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1244. Л. 57.

¹⁵ ГАСПИТО. Ф. П-1176. Оп. 1. Д. 218. Л. 13.

¹⁶ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 437. Л. 213.

¹⁷ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 475. Л. 13.

¹⁸ ГАОПИВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф. 8. Оп. 1. Д. 479. Л. 53.

недоразумение. Например, комсомолец Хромов, осужденный за идею о невозможности построения коммунизма в одной стране, так объяснял свое несогласие с выдвинутым обвинением: «В чем здесь троцкизм? Если я сам с этим не имею ничего общего и о троцкизме узнал из книг и газет, а мне приписывается позорная кличка – троцкист»¹⁹. Сомнение и недовольство высказывал исключенный из комсомола Яковлев: «Меня исключили из комсомола за книжку Троцкого, хотя я считаю, что в этом нет ничего серьезного, ведь он был соратником Ленина»²⁰.

И лишь немногие были готовы защищать опороченные честь и имя своих ближайших родственников. Например, комсомолка Хорман на комсомольском собрании защищала своего отца, осужденного за хранение в квартире портретов «врагов народа»²¹. Весьма показателен отрывок из апелляционного письма, адресованного первому секретарю А.В. Косареву: «На самом деле мой отец 34 года живет без выезда на одном месте, работая учителем. Никогда ни в какой партии не был, и это клевета на отца была пущена после того, как он вступил в борьбу с заведующим»²². Однако заступаться за «врагов народа» было небезопасно, поскольку личность сочувствующего начинала вызывать подозрения и недоверие окружающих. Неудивительно, что комсомолец Напряхин, желая избежать возможной травли, повесился после того, как дал положительную характеристику брату, посаженному за контрреволюционную деятельность²³.

В целях адаптации к ужесточившимся общественно-политическим условиям значительная часть молодого поколения (особенно среди активистов) была вынуждена выставлять напоказ одну «истину», а вторую хранить в себе, что нередко порождало двойственность сознания и поведения. Поскольку сложившийся политический режим препятствовал формированию оппозиции, молодежь не могла проявлять открыто свое несогласие с партийной линией. Многие молодые люди были вынуждены скрывать свои истинные взгляды для того, чтобы соответство-

вать официальным критериям советского человека. В связи с этим публично граждане поддерживали советскую власть, ходили на собрания, одобряя всевозможные решения, и всем своим видом показывая свое довольство «счастливой и зажиточной» жизнью. Но оказавшись в узком кругу лиц, некоторые молодые люди начинали высказывать совсем иные, подчас антисоветские настроения. Так, молодой слесарь Куликов, работающий на заводе «Красный боевик», говорил: «Мне при царе жилось лучше, запасешь хлеб на зиму и играешь в картишки»²⁴. При этом сам Куликов был молодым членом партии ВКП(б), активным участником на партсобраниях, где заявлял о своей любви к Родине²⁵. Молодой рабочий завода «Комсомолец» Кузьмин неоднократно публично высказывал свои патриотические настроения и преданность партии, но среди своих друзей вел следующие антисоветские разговоры: «Советская власть – грабители! Работай, работай, а деньги вовремя не дают»²⁶.

Как видим, помимо пропагандистских установок существовало и личностное восприятие явлений общественно-политической жизни. Встречались немногочисленные случаи открытого несогласия молодых людей с репрессивной политикой советского руководства в отношении осужденных соратников Ленина. Так, сомнение и недоверие было присуще комсомольцу Мардасову, утверждавшему: «Я не верю Сталину, ведь не могли все они быть врагами»²⁷. Комсомолец Морозов говорил: «Если бы во время коллективизации послушались, как говорил Троцкий, то жилось бы лучше»²⁸. Еще более радикально высказывалась юная активистка завода «Ревтруд»: «Вот тебе и нынешняя советская власть, я считаю, нужно вернуть Троцкого, он бы навел порядок»²⁹. Как видим, многие лидеры сталинской оппозиции пользовались авторитетом среди молодых людей, нередко с их именами связывались надежды на лучшее будущее. При этом большинство юношей и девушек небезосновательно предпочитало умалчивать о революционных заслугах политических против-

¹⁹ ГАОПИВО. Ф. 8. Оп. 1. Д. 576. Л. 90об.-91.

²⁰ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 470. Л. 220.

²¹ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1238. Л. 52.

²² РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 2. Д. 142. Л. 70.

²³ ГАСПИТО. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 172. Л. 25.

²⁴ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 451. Л. 23.

²⁵ Там же.

²⁶ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 473. Л. 212.

²⁷ ГАСПИТО. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 26. Л. 13.

²⁸ РГАСПИ. Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1236. Л. 38.

²⁹ ГАСПИТО. Ф. П-735. Оп. 1. Д. 473. Л. 212.

ников Сталина и не высказывать свое неосторожное мнение на столь острые сюжеты.

Таким образом, репрессивная политика советской власти нанесла существенный урон сознанию молодого поколения. Молодежь оказалась разделенной на две группы – тех, кто участвовал в написании доносов, и тех, кто стал их жертвами, что, в свою очередь, подрывало чувство товарищества и усиливало общественную напряженность и разобщенность подрастающего поколения. Среди основных мотивов поддержки молодежью террора можно выделить: идеологическую убежденность в «очистительном» свойстве репрессий, страх за собственную жизнь, а также личные и карьеристские мотивы. С приспособлением к реалиям общественно-политической жизни деформировались нравственные ценности. Страх высказать публично свое несогласие с политикой партии стимулировало распространение двоемыслия. В реальности, самым безопас-

ным способом существования в условиях сталинского террора было решение стать политиком про себя, вследствие чего вырабатывался подданный тип политической культуры, осуществлялась деиндивидуализация сознания молодых людей. Тем не менее репрессии не воспринимались молодежью как асоциальное явление, о чем свидетельствует отсутствие организованного сопротивления террору. В условиях усиления политического контроля над обществом большая часть молодежи была обеспокоена сохранением собственной жизни от нараставших волн террора. Лишь немногие решались вести в кругу близких друзей разговоры о своем недовольстве репрессивной политикой советской власти и открыто выступать в защиту родных и близких, оказавшихся жертвами политических чисток. Судьбы подобных смельчаков в 1930-е гг., как правило, были трагичны.

Список литературы

1. Иконникова С.Н. Становление и развитие личности молодого человека: социологический аспект. М.: Знание, 1972. 36 с.
2. Криворученко В.К. Молодежь, комсомол, общество 30-х годов XX столетия: к проблеме репрессий в молодежной среде. М.: Моск. гум. ин-т, 2011. 166 с.
3. Цветлюк Л.С. Молодежь в преобразовании страны на коммунистических началах: методология, историография, исторические уроки 1917–1941. М.: Изд-во Моск. гум. ун-та, 2006. 393 с.
4. Гостев Р.Г. Формирование молодежи в условиях культа личности Сталина. Воронеж, 1991. 213 с.
5. Гусев Б.Н. Из истории молодежной организации. Комсомол в 20–30-е годы: уроки прошлого для настоящего. Кострома, 1997. 132 с.
6. Слезин А.А. Комсомольский трагифарс под аплодисменты Сталину // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2006. Т. 12. № 2. С. 520–530.

References

1. Ikonnikova S.N. *Stanovleniye i razvitiye lichnosti molodogo cheloveka: sotsiologicheskiy aspekt* [Formation and Development of a Young Person's Personality: Sociological Aspect]. Moscow, Znaniye Publ., 1972, 36 p. (In Russian).
2. Krivoruchenko V.K. *Molodezh', komsomol, obshchestvo 30-kh godov XX stoletiya: k probleme repressiy v molodezhnoy srede* [Youth, Komsomol, Society of the 30s of the 20th Century: on the Problem of Repression among the Youth]. Moscow, Moscow Humanitarian Institute Publ., 2011, 166 p. (In Russian).
3. Tsvetlyuk L.S. *Molodezh' v preobrazovanii strany na kommunisticheskikh nachalakh: metodologiya, istoriografiya, istoricheskiye uroki 1917–1941* [Youth in the Transformation of the Country on a Communist Basis: Methodology, Historiography, Historical Lessons 1917–1941]. Moscow, Moscow Humanitarian Institute Publ., 2006, 393 p. (In Russian).
4. Gostev R.G. *Formirovaniye molodezhi v usloviyakh kul'ta lichnosti Stalina* [Formation of Youth in the Context of the Personality Cult of Stalin]. Voronezh, 1991, 213 p. (In Russian).
5. Gusev B.N. *Iz istorii molodezhnoy organizatsii. Komsomol v 20–30-e gody: uroki proshlogo dlya nastoyashchego* [From the History of the Youth Organization. Komsomol in the 20s–30s: Lessons of the Past for the Present]. Kostroma, 1997, 132 p. (In Russian).

6. Slezin A.A. Komsomol'skiy tragifars pod aplodismenty Stalinu [Komsomol tragedy to applause for Stalin]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Transactions of the Tambov State Technical University*, 2006, vol. 12, no. 2, pp. 520-530. (In Russian).

Информация об авторе

Якимов Кузьма Александрович, кандидат исторических наук, доцент кафедры «История и философия». Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: gnom-gnom123@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>

Поступила в редакцию 06.08.2020 г.

Поступила после рецензирования 03.09.2020 г.

Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Kuzma A. Yakimov, Candidate of History, Associate Professor of “History and Philosophy” Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation. E-mail: gnom-gnom123@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>

Received 6 August 2020

Reviewed 3 September 2020

Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-211-220
УДК 93/94

Кинофикация и пропаганда во второй половине 1940-х годов (на материалах Тамбовской области)

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

Provision of film-showing facilities and propaganda in the second half of the 1940s (on the materials of the Tambov Region)

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. Рассмотрен процесс восстановления киносети Тамбовской области в послевоенное время. Процесс этот шел постепенно и достаточно быстро. И это притом, что Тамбовская область, собственно, как и вся страна, переживала тяжелые последствия Великой Отечественной войны. Доказано, что кино отводилась большая пропагандистская функция, и этот вид искусства активно использовался властями. В рассматриваемый нами период фильмов снималось катастрофически мало, и не последнюю роль здесь играла идеологизация кинорепертуара. В Тамбовской области, помимо художественных фильмов, на кинопередвижках показывали сельскохозяйственные короткометражки и научные фильмы. Собственно говоря, это объясняется тем, что в короткие сроки нужно было восстановить отрасль. А сельскохозяйственные фильмы несли познавательную и побудительную функции. Именно для этого в период посевных и уборочных кампаний колхозники, занятые на полях, были обеспечены передвижными киноустановками. Отмечено, что власть активно вмешивалась не только в процесс кинопроизводства, но и кинофикации. В частности, большое внимание уделялось тому, сколько денег поступает в местный бюджет. Предпринимались меры для того, чтобы выполнить утвержденные планы. Недовыполнение всячески осуждалось, а в некоторых случаях нарушителей наказывали.

Ключевые слова: киносеть; кинопрокат; кинофикация; пропаганда; советское кино; поздний сталинизм

Для цитирования: Назарова В.В. Кинофикация и пропаганда во второй половине 1940-х годов (на материалах Тамбовской области) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 211-220. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-211-220

Abstract. We examine the process of restoring the cinema network of the Tambov Region in the post-war period. This process went gradually and quickly enough. And this is despite the fact that the Tambov Region, in fact, as well as the whole country experienced the severe consequences of the Great Patriotic War. It is proved that the cinema was given a great propaganda function and this art form was actively used by the authorities. During the considered period, films were filmed catastrophically little and not the least role played here by the ideology of the film repertoire. In the Tambov Region, in addition to feature films, agricultural short films and scientific films were shown on portable film projectors. As a matter of fact, this is due to the fact that in a short time it was necessary to restore the industry. Agricultural films carried cognitive and motivating func-

tions. It was for this purpose during the planting and harvesting campaigns that collective farmers, employed in the fields, were provided with mobile cinema installations. It is noted that the authorities actively interfered not only in the process of film production, but also in provision of film-showing facilities. In particular, much attention was paid to how much money goes to the local budget. Measures have been taken to implement the approved plans. The failure to comply was condemned in every way, and in some cases the violators were punished.

Keywords: cinema network; film distribution; provision of film-showing facilities; propaganda; soviet cinema; late Stalinism

For citation: Nazarova V.V. Kinofikatsiya i propaganda vo vtoroy polovine 1940-kh godov (na materialakh Tambovskoy oblasti) [Provision of film-showing facilities and propaganda in the second half of the 1940s (on the materials of the Tambov Region)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 211-220. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-211-220 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Кино в эпоху позднего сталинизма имело большое значение. В этот период Советский Союз вступил в идеологическое противостояние с Западом. Это в свою очередь означало то, что советский кинематограф был недоступен для зарубежных стран, хотя трофейные фильмы широко использовались в СССР. Выход каждого фильма, несмотря на страну происхождения, становился событием, и кинозалы были заполнены зрителями [1, с. 59].

Как и другие виды искусства, кино в Советском Союзе было крайне политизировано. Кроме того, фильмы позднего сталинизма отличает большое количество пафоса и отрыва от реальности. Кино было одним из инструментов пропаганды, которая получила «многократное усиление» [2, с. 847].

Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что 15 июля 1946 г. секретариат ЦК ВКП(б) принял «Предложения о мероприятиях по улучшению руководства агитбригадой и по укреплению аппарата Управления пропаганды ЦК ВКП(б)». В документе говорилось о недостатках в агитационно-пропагандистской работе, а также о мерах, которые были призваны изменить ситуацию.

Исходя из текста постановления, произошло снижение идейного, художественного и технического уровня выпускаемых в то время кинофильмов. Некоторые режиссеры и вовсе создавали безыдейные картины, отвлекаясь на мелкие бытовые темы [2, с. 848].

Чтобы исправить ситуацию, был принят план производства художественных фильмов на 1947–1948 гг., а также ужесточена критика выходящих картин [2, с. 849].

Кроме того, необходимо было восстановить киносеть, которая сильно пострадала за годы Великой Отечественной войны. Планы

по восстановлению были закреплены в документе, получившем название «Пятилетний план восстановления и развития советской кинематографии» Ивана Григорьевича Большакова, бывшего в то время министром кинематографии СССР. «Развитие киносети, – писал советский государственный деятель, – потребует от нас в течение пятилетки 60 тыс. новых проекционных аппаратов, 25 тыс. электростанций и около 9 тыс. автомашин, специально предназначенных для кинопередвижек, обслуживающих сельские местности. В результате осуществления поставленных перед нами задач в 1950 г. государственная киносеть открытого типа сможет обслуживать свыше 1100 млн зрителей против 573 млн, обслуженных в 1945 г.» [2, с. 918-919].

Также предполагалось увеличить объем выпускаемых фильмов до 80–100 в год. В годы войны объем кинопроизводства сократился до 18 картин.

Все эти меры были направлены на пропаганду, искоренение всякого инакомыслия. А «либеральные» идеи набирали обороты. Люди были недовольны бедственным положением, а тот, кто побывал за границей, понимал, что можно жить по-другому [3].

Переходя к теме киносети в Тамбовской области, стоит отметить, что в первые послевоенные годы в регионе увеличилось количество учреждений культуры. В частности, открывались новые библиотеки, клубы и, конечно же, кинотеатры. Эти учреждения имели важное значение для идейного воспитания советских граждан [4, с. 263-267].

В работе рассматривается процесс кинификации в Тамбовской области, то, какое значение отдавалось данному виду искусства на конкретном примере. В процессе исследования использовались материалы заседаний

партийных собраний, а также переписка Тамбовского обкома ВКП(б) с органами культуры.

В справке «О состоянии киносети Тамбовской области от 24 марта 1945 года» говорилось о проблемах. Отмечалось, что в Ракшинском, Глазковском, Дегтянском, Шапкинском и ряде других районов области «киноустановки исправные, но неработающие из-за отсутствия горючего». А в Гавриловском, Уметском и Никифоровском районах звуковые киноустановки опять же исправные, но не работают «из-за неподачи электроэнергии от местных электростанций»¹.

В следующей справке приводилась информация о состоянии сельской киносети. Судя по документу, на 25 апреля 1945 г. в области было 37 сельских кинотеатров, 7 звуковых передвижек и 25 немых кинотеатров. Всего 69. Кроме того, было отмечено, что план по обслуживанию населения не выполняется в полном объеме. И это происходило по ряду причин. Например, недостаточная передвижная сеть: на 44 района имеется 27 передвижек; необеспеченность горючим; необеспеченность киноустановок кинокартинами: на 150 установок только 132 копии кинокартин².

Для киноустановок того времени выдавались специальные маршрутные листы. Так, в период весенне-полевых работ для Рассказовского райотдела был выдан маршрут номер один. В листе перечисляются районы, которые нужно посетить: Уметский, Кирсановский, Рудовский, Пичаевский, Моршанский, Алгасовский и Гавриловский. Другой маршрут был выдан на Мичуринский райотдел³.

В период уборочной кампании 1945 г. также были проведены мероприятия по кинообслуживанию населения. Так, сельское население планировалось обеспечить 34 звуковыми кинотеатрами, 5 звуковыми кинопередвижками и 25 немymi кинопередвижками. Перемещаться они должны были по маршрутам, которые были утверждены райкомами ВКП(б) и Райисполкомами совместно с райотделами кинофикации.

Для обслуживания уборочной были выделены следующие кинофильмы:

а) художественные звуковые: «Аринка», «Два бойца», «Дружба», «Зоя», «За Советскую Родину», «Как закалялась сталь», «Кутузов», «Март-Апрель», «Макар Нечай», «Маменька», «Учитель», «Ленин в Октябре», «Ленин в 1918 году», «Иван Грозный» и др.;

б) немые художественные: «Александр Пархоменко», «Битва за Украину», «Битва за Севастополь», «Мужество», «Она защищает Родину», «Непобедимые» и др.;

в) сельскохозяйственные (короткометражные): «Механизация сельского хозяйства», «Хранение сельскохозяйственных машин», «Производство сахара из свеклы», «Зерно коноплю», «Удобрение и урожай» и др.

Список кинофильмов был утвержден начальником облуправления кинофикации Войчиком⁴.

Интересно, что в феврале 1946 г. Тамбовский областной комитет ВКП(б) написал письмо председателю комитета по делам кинематографии товарищу Большакову. В письме содержалась просьба выдать представителю облуправления кинофикации товарищу Калашникову для «показа участникам областного партийного актива и пленума обкома ВКП(б) трех новых фильмов. Это «Великий перелом», «Иван Никулин – русский матрос» (цветной), «Песнь Абая» и новую кинохронику»⁵.

В справке о состоянии киносети по тамбовскому областному управлению кинофикации на первое полугодие 1946 г. сообщалось, что на то время существовало 95 киноустановок, из которых городских кинотеатров – 8, звуковых кинопередвижек в городах – 7, звуковых сельских передвижек – 17, немых кинопередвижек – 24⁶.

В январе еще три кинопередвижки были направлены для обслуживания избирательных участков. В феврале 1946 г. предстояли выборы в Верховный Совет СССР 2-го созыва. Эти выборы стали первыми послевоенными и получили широкое освещение в средствах массовой информации.

Тамбовская область не стала исключением. Вместе с кинопередвижками, о которых мы упомянули выше, в районы выехали

¹ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 1045. Оп. 1. Д. 5069. Л. 75.

² Там же. Л. 76.

³ Там же. Л. 77-78.

⁴ Там же. Л. 95-96.

⁵ Там же. Л. 49.

⁶ Там же. Д. 5728. Л. 21.

агитбригады. Кроме того, выступали джаз-оркестры кинотеатров городов области: Тамбова, Мичуринска, Моршанска, Рассказово. Музыканты систематически выезжали на избирательные участки и устраивали концерты для избирателей⁷.

В то же самое время, как отмечалось в справке, для нормальной работы киноустановок нужны движки, валенки и полушубки для механиков, а также 40 лошадей с упряжью и санями⁸.

На партийных собраниях тема выборов обсуждалась с момента опубликования «Положения о выборах в Верховный Совет СССР». Присутствующие принимали решения о том, что коммунисты должны были «немедленно приступить к изучению положения о выборах по предприятиям и на прикрепленном избирательном участке». Например, для кинотеатра «Модерн» были выделены агитаторы Решетов и Новиков, «Комсомолец» – Кудинов и Панфилова, «Родина» – Данкова и Зверева. Агитаторы от управления кинофикации в свою очередь проводили на своих участках соответствующие занятия⁹.

В одном из документов также содержится информация о постановлениях, которые оказали огромное влияние на культурную жизнь страны. Это постановление ЦК ВКП(б) «О журналах «Звезда» и «Ленинград», «О репертуаре драматических театров» и «О кинофильме «Большая жизнь»». В документе говорится о том, что последнее постановление содержит «развернутую критику <...> грубых политических ошибок комитета по делам искусств и министерства кинематографии». Принятые решения являются «боевой программой действий для всего советского искусства, литературы, кино и, в частности, должны лечь в основу всей дальнейшей работы учреждений искусств подведомственных Тамбовскому областному отделу по делам искусств»¹⁰.

Стоит отметить, что постановление «О кинофильме «Большая жизнь» было принято 4 сентября 1946 г. и было посвящено второй серии этого кинофильма. ЦК ВКП(б) пришло к выводу, что фильм «порочен в идейно-политическом и крайне слаб в художественном

отношении». Якобы содержание фильма не соответствует действительности, партийные работники изображены фальшиво. Помимо «Большой жизни», партийное руководство высказало недовольство такими фильмами, как вторая серия фильма «Иван Грозный», «Адмирал Нахимов» и «Простые люди»¹¹.

Особое внимание стоит уделить пропаганде фильма «Клятва». В записке секретарю обкома ВКП(б) товарищу И.А. Волкому от 30 августа 1946 г. говорится о выходе этой картины. Сообщается, что областное управление кинофикации и контора «Главкинопрокат» провели большую подготовительную работу по выпуску на экраны области и г. Тамбова кинофильма «Клятва». Картину, являющуюся ярким примером отечественной сталинианы, в записке называют выдающимся достижением советской кинематографии. Фильм отображает работу партии и правительства, «претворяющих в жизнь клятву товарища СТАЛИНА, данную им у гроба В.И. ЛЕНИНА». Отмечалось, что фильм рекламировали в течение двух месяцев по радио, в печати, были развешены плакаты, афиши, фото, проведены летучки и пр. На тамбовские экраны фильм вышел 19 августа 1946 г.¹²

Позднее было отмечено, что фильм просмотрело мало зрителей как в городах, так и в районах. Из-за этого парторганизациям было дано указание «усилить организационно-массовую работу вокруг фильма и добиться посещения киносеансов всеми коммунистами и комсомольцами, а также широкого охвата рабочих, служащих и колхозников»¹³.

В начале сентября 1946 г. выходит постановление «О районных отделах кинофикации». В результате исполнения этого решения были ликвидированы сельские районные отделы кинофикации области, которые имели менее пяти киноустановок государственной киносети в районе¹⁴.

Кроме того, предписывалось утвердить в сельских районных кинотеатрах должность директора и бухгалтера, приравняв ставку зарплаты директора кинотеатра к заведую-

⁷ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 5728. Л. 21.

⁸ Там же. Л. 22.

⁹ ГАСПИТО. Ф. 1716. Оп. 1. Д. 12. Л. 29.

¹⁰ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 5728. Л. 131.

¹¹ Постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) «О кинофильме «Большая жизнь» // Власть и художественная интеллигенция. Документы ЦК РКП(б) – ВКП(б), ВЧК – ОГПУ – НКВД о культурной политике. 1917–1953. М.: Демократия, 1999. С. 598–602.

¹² Там же. Л. 151.

¹³ Там же. Л. 152.

¹⁴ Там же. Л. 209.

щим отделами торговли и коммунального хозяйства. А работа по руководству киносетью районов была возложена на областное управление кинофикации через директоров. Отметим, что в Тамбовской области штаты сельских стационарных кинотеатров были разделены на три группы. К первой группе относились Рассказовский, Кирсановский, Моршанский и Мичуринский районы. Директора, согласно распоряжению, здесь получали 700 рублей в месяц, а бухгалтеры – 400 рублей. В районах второй группы заработная плата составляла 600 и 250 рублей соответственно, в третьей группе 500 и 350 рублей соответственно¹⁵.

19 апреля 1947 г. вышел приказ министра кинематографии «О типовых штатах кинотеатров Министерства кинематографии СССР». В соответствии с ним, штат в сельской местности состоял из киномеханика, кассира и контролера-билетера. В городах областного и республиканского подчинения штат состоял из директора, заместителя директора, администратора, старшего бухгалтера, технического руководителя, старшего киномеханика, киномеханика, помощника киномеханика, старшего кассира, кассира, старшего билетера, билетера, старшего контролера, контролера, библиотекаря, художника, столяра и слесаря. В частности, в Тамбове такой штат был в кинотеатрах «Комсомолец», «Модерн» и «Родина»¹⁶.

Ранее, 2 апреля 1947 г., вышел приказ министра кинематографии СССР «О мерах по улучшению работы сельской киносети». В документе было отмечено, что задачи, которые были поставлены на февральском пленуме ЦК ВКП(б) и закреплены в постановлении «О мерах подъема сельского хозяйства в послевоенный период», «неотделимы от организации культурной и политико-воспитательной работы в колхозах, совхозах и МТС»¹⁷.

Помогать в решении этих задач должно было кино, как «величайшее средство массовой агитации». Министр кинематографии Большаков призывал организацию и руководство кинообслуживанием сельского населения «поднять на новый более высокий уровень». Необходимо было «изгнать» канцелярщину и бюрократические методы работы,

а также обеспечить повседневную проверку выполнения плана на местах¹⁸.

Чиновники от кинофикации должны были лично участвовать в составлении кинорепертуара на каждый месяц и «строго проверять его выполнение». При этом «обеспечить <...> показ лучших произведений художественной кинематографии, отображающих победы советских людей в Великой Отечественной войне и в труде, успехи социалистического строительства в городе и на селе, дружбу народов СССР»¹⁹.

В конце 1947 г. прошли выборы в местные Советы депутатов трудящихся. Событие получило широкое освещение в региональной прессе [5]. В Тамбовской области в период избирательной кампании население обслуживали 8 городских кинотеатров, 37 сельских в районах, 32 звуковые кинопередвижки, 20 колхозных кинотеатров.

Кроме того, в период с 1 по 21 декабря проходил приуроченный к выборам кинофестиваль. Фильмы соответствовали нескольким темам:

- а) партия в борьбе за советскую власть;
- б) героическое прошлое русского народа;
- в) победа советского народа в период Великой Отечественной войны;
- г) советский народ в годы мирного строительства.

Помимо этого, в ходе избирательной кампании было дано 200 концертов джазовых оркестров. Они выступали на избирательных участках и на собраниях избирателей²⁰.

Отметим, что на 1 июня 1947 г. в Тамбовской области было 168 киноустановок, из которых 100 государственных, а 68 ведомственных и профсоюзных открытого и закрытого типа. При этом государственных действующих – 81, бездействующих – 19, ведомственных действующих – 54, а бездействующих – 14²¹.

Дальше автор записки, управляющий областной конторой главкинопроката, Ермоленко сообщает секретарю обкома ВКП(б) И.Ф. Костенко о том, что киномеханики портят фильмокопии. Причины такого поведения: «низкая дисциплина, отсутствие персональной и материальной ответственности».

¹⁵ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 5728. Л. 209-210.

¹⁶ Там же. Д. 6375. Л. 120-124.

¹⁷ Там же. Л. 125.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же. Л. 125-126.

²⁰ Там же. Л. 168.

²¹ Там же. Л. 113.

Кроме того, отсутствует планово-предупредительный ремонт аппаратуры²².

Для предотвращения порчи кинокартин Ермоленко предлагает «поднять дисциплину среди киномехаников, повысить к ним требовательность, установить персональную ответственность каждого киномеханика, ликвидировать обезличку, закрепив аппаратуру за каждым киномехаником». Ущерб, причиненный государству порчей кинокартин, предлагалось относить за счет киномехаников. Также предлагалось для работников кинотеатров «организовать кружки по текущей политике». Занятия следовало проводить 2 раза в месяц²³.

Как следует из справки кинообслуживания населения Тамбовской области, в 1947 г. план не был выполнен (табл. 1)²⁴.

Также в 1947 г. было отмечено недовыполнение плана по сеансам, зрителям и валовому сбору. Например, если планировалось собрать 15696 по городу и селу, то на деле сумма составила 13017, что составляло 83 %²⁵.

Из-за невыполнения плана росла дебиторская задолженность. В конце февраля 1947 г. заместитель министра Кинематографии СССР Н. Саконтиков направил секретарю Тамбовского обкома ВКП(б) письмо. В нем он выразил недовольство тем, что дебиторская задолженность превышала установленный норматив на 243 %²⁶.

В 1948 г., по сравнению с 1945 г., количество государственных киноустановок увеличилось на 80 %, а число обслуженных зрителей возросло только на 126 тысяч человек²⁷.

16 августа 1948 г. вышел приказ министра кинематографии РСФСР «О неудовлетворительной работе Тамбовского областного управления кинофикации». В документе говорится о том, что в регионе «совершенно неудовлетворительно» выполняют постановления Совета Министров СССР от 30 марта 1948 г. и Совета Министров РСФСР от 23 апреля 1948 г. «Об улучшении кинообслуживания населения и увеличении доходов от кино».

После проверки выяснилось, что по валовому сбору за первое полугодие план вы-

полнен «лишь на 59,1 %, недополучено 3378 рублей валового сбора». Кроме того, в 1947 г. киносеть дала 659 тысяч рублей и за первое полугодие 1948 г. – 680 тысяч рублей убытков. По налогу и по прокату кинофильмов задолженность на 1 июля 1948 г. составила 1300 рублей.

Министр кинематографии А. Копытов призывал изменить ситуацию и провести в каждом городе и районе мероприятия, которые были указаны в приказах Министерства кинематографии РСФСР от 8 апреля 1948 г. и от 30 июля 1948 г., а также в постановлении Всероссийского совещания работников кинофикации от 13 апреля 1948 г.²⁸

Чтобы улучшить ситуацию, например, в Тамбове, было принято решение о проведении с директорами кинотеатров оперативных совещаний по подведению итогов работы через каждые пять дней. Помимо этого, следовало улучшить рекламирование фильмов. К 15 сентября 1948 г. необходимо закончить ремонт кинотеатра «Модерн», а к 1 ноября – кинотеатра «Родина». В сентябре 1948 г. нужно было провести «показательную и организационную работу по выпуску на экран в одном из городских кинотеатров нового кинофильма и распространить это опыт на работу всех городских кинотеатров»²⁹.

Помимо этого, в феврале 1949 г. исполнительный комитет областного Совета депутатов трудящихся принял решение об открытии нового кинотеатра. Цель: улучшение «кинообслуживания населения города Тамбова, проживающего в северной части города». Кинотеатр должен был разместиться в помещении по Советской улице, д. 188, «ныне занимаемой аптекой № 3». В эксплуатацию нужно было ввести к 25 апреля 1949 г. На закупку оборудования и приспособление помещения, судя по документам, требовалось 250 тысяч рублей³⁰.

20 апреля 1949 г. принято решение об оздоровлении финансового положения системы управления кинофикации, работа которой была признана неудовлетворительной. Для изменения ситуации необходимо было немедленно ввести в эксплуатацию всю «простаивающую киносеть, обратив особое внимание на оказание помощи отстающим

²² ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 6375. Л. 114.

²³ Там же. Л. 118.

²⁴ Там же. Л. 240.

²⁵ Там же. Л. 241.

²⁶ Там же. Д. 6994. Л. 82.

²⁷ Там же. Л. 126.

²⁸ Там же. Л. 167-168.

²⁹ Там же. Л. 190-191.

³⁰ Там же. Д. 7610. Л. 32-33.

Таблица 1

Выполнение плана развития государственной киносети

Формы кинофикации	1946 г.		1947 г.	
	План	Выполнение	План	Выполнение
Городские кинотеатры	8	8	8	9
Городские передвижки	2	2	2	5
Сельские кинотеатры	37	37	37	37
Колхозные кинотеатры	7	11	21	39
Звуковые кинопередвижки	57	23	68	42
Немые кинопередвижки	20	20	20	16
Всего	131	101	156	148

глубинным районам области». Также намечалось «коренным образом улучшить кинообслуживание населения и обеспечить безусловное выполнение производственного плана и обязательств перед бюджетом»³¹.

При этом большое внимание уделялось просвещению населения. Так, 10 июня 1949 г. Совет Министров СССР выпустил постановление «О порядке показа учебных и короткометражных научно-популярных и хроникально-документальных кинофильмов». Согласно документу, министерству кинематографии СССР «в виде исключения» разрешалось бесплатно показывать такого рода фильмы на всех киноустановках, за исключением «кинотеатров сопровождения учебных занятий и лекций, тематика которых дополняется содержанием таких фильмов». Документ подписан И. Сталиным.

Дальше приводился список научно-популярных кинокартин, которые имелись в фонде тамбовской конторы главкинопроката. Например, звуковые широкоплечные: «Мичуринский сад» (4 части), «Сердце Родины» (5 частей), «Человек и обезьяна» и т. д.; учебно-технические: «Красный клевер» (4 части), «Зерносушение» (7 частей), «Амбарные вредители» (4 части) и т. д.³²

Несмотря на все мероприятия по улучшению кинообслуживания и увеличения доходов от кино, в конце 1949 г. состояние этой отрасли было признано неудовлетворительным. На 1 ноября киносеть Тамбовской области была представлена 237 киноустановками, против 254 по плану. В частности, городские кинотеатры – 7, районные – 38, колхозные – 63, звуковые передвижки – 103, городские – 3, школьные киноустановки – 15,

летние кинотеатры – 1 и летние киноплощадки – 2.

Единственной причиной недовыполнения плана являлось «отсутствие кадров киномехаников». Отмечалось, что контингент обучаемых работников с 1948 г. дал пополнение в 53 человека, а требовалось 80 человек. Кстати, будущих киномехаников отправляли, например, в Ростов. В ноябре 1949 г. туда направили 35 человек³³.

Несмотря на все проблемы, которые существовали на тот момент, был замечен рост в сфере кинообслуживания. Так, если в 1945 г. в области начитывалось 87 установок, то на 1 ноября 1949 г. их было 210 единиц. В то же время в справке о доходах в бюджет области от кино по сельской киносети говорится, что в 1945 г. поступило 6833,4 рубля, в 1948 г. – 5737,5, а в 1949 г. – 8100 рублей³⁴.

Кроме того, отмечено, что в 1949 г. было обслужено 2243 тысячи жителей, а в 1948 г. – 1342. В то же время городская киносеть 1949 г. обслужила 2688 тысяч человек, а в 1948 г. – 2304,9. Городской валовой сбор составил в 1949 г. – 8986 тысяч рублей и 8275 – в 1948 г.³⁵

На фоне всего этого в 1950 г. в области было введено еще 60 киноустановок. На 1 января 1951 г. киносеть региона насчитывала 350 единиц против 120 в 1940 г.³⁶

Стоит отметить, что имели место быть случаи растраты. Например, в справке о хищениях, направленной начальником облуправления кинофикации Колмогоровым заведующему отделом агитации и пропаганды обкома ВКП(б) Л.И. Авреху, сообщалось, что за 8 месяцев 1950 г. зафиксировано 11 случа-

³¹ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 7610. Л. 107.

³² Там же. Л. 135-138.

³³ Там же. Л. 154.

³⁴ Там же. Л. 284-286.

³⁵ Там же. Д. 8192. Л. 35-36.

³⁶ Там же. Д. 8715. Л. 116.

ев. Всего было растрчено и похищено 16171 рубль. В частности, начальники райотделов (2 случая) похитили 9073 рубля, директора кинотеатров (1 случай) – 2977 рублей и т. д.³⁷

Для того чтобы пресечь случаи воровства среди киномехаников, Министерство кинематографии РСФСР в порядке опыта в 5 районах Тамбовской области вводило особые условия. В Тамбовском, Моршанском, Кирсановском, Мичуринском и Староюрьевском районах к реализации билетов были привлечены нештатные сельские уполномоченные. За работу они получали проценты с валового сбора. Для подготовки таких людей в ноябре 1949 г. в перечисленные районы были направлены представители областного Управления кинофикации.

В результате начальник управления Колмогоров рапортовал об улучшении показателей. Например, если в Тамбовском районе ранее план выполняли только на 44 %, то в ноябре этот показатель составил 120 %. Местный бюджет получил в виде налогов с оборота дополнительно 1,4 тыс. руб.³⁸

Кинообслуживание населения могло столкнуться и с такой проблемой, как нехватка горючего. Так, в период уборочной кампании 1950 г. Министерство кинематографии РСФСР выделило только 8 тонн автобензина, когда как требовалось 22 тонны. Причина отказа: «отсутствие дополнительных фондов». Колмогоров в письме к секретарю областного комитета ВКП(б) И.А. Волкову просит выдать «хотя бы 6–7 тонн»³⁹.

Таким образом, несмотря на всю важность киносети, в стране не всегда имелись необходимые средства и материалы, что не могло не тормозить ее развитие.

Стоит учитывать и тот факт, что страна переживала не лучшие времена. Засуха и начавшийся голод не способствовали тому, чтобы советские граждане посещали культурные учреждения, в частности, кинотеатры. Им просто было не до этого. Отметим, что в документах, которые мы рассмотрели в ходе исследования, прямо об этом не говорится. Всегда есть конкретные люди, которые повинны в невыполнении плана. Обычно они обвинялись в бесконтрольности и безответственности. Таким образом, если

кинорепертуар и контролировался сверху, то повысить спрос местные власти не могли.

Кстати, стоит рассмотреть такой момент, как утверждение репертуара. Например, в марте 1951 г. областное управление кинофикации и областная контора «Главкинопрокат» направили директору кинотеатра «Октябрь» план выпуска новых кинофильмов на апрель месяц. Художественные: «Счастье Каталины Киш», «Яшка», «В мирные дни», «В степи», «Сказка о рыбаке и рыбке» и «Непокоренный город»⁴⁰. Надо объяснить, что названия фильмов почти ни о чем не говорят.

Рассмотрим также справку, в которой содержатся сведения о количестве обслуженных зрителей конкретно по фильмам, которые были выпущены в 1950-м г. (табл. 2)⁴¹.

Таблица 2
Сведения о количестве обслуженных зрителей по кинокартинам советского производства выпуска 1950 г.

Фильм	Город	Село	Итого
Кубанские казаки	160	70	230
Падение Берлина 1 серия	126	76	202
Падение Берлина 2 серия	92	77	169
У них есть Родина	91	59	150
Алитет уходит в горы	39	23	62
Александр Попов	16,5	11	27,5
Заговор обреченных	59	34	93
Жуковский	25	12	37
Секретная миссия	86	31	117
Смелые люди	154	37	191
Великая сила	31	5	36
Мусоргский	23	3	26

Обратим внимание на самые популярные в этом списке фильмы. Так, фильм «Кубанские казаки» режиссера Ивана Пырьева пользовался спросом. Фильм, который показывал идеальную картинку, но не имел отношения к правде, стал ярким примером сталинского кино. Таким же кинематографическим мифом стала картина «Падение Берлина». Фильм изображает врага смешным и нелепым, кривляющимся и несколько опереточным [7]. Уже во времена оттепели фильм «Падение Берлина» получил негативную оценку со стороны партийного руководства и даже был упомянут в докладе Н.С. Хрущева XX съезду КПСС.

³⁷ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 8192. Л. 265.

³⁸ Там же. Л. 287-288.

³⁹ Там же. Л. 177.

⁴⁰ Там же. Д. 8715. Л. 10.

⁴¹ Там же. Л. 133.

Другой популярный фильм «У них есть Родина» – о советских разведчиках послевоенного времени, которые работали на территории Западной Германии. Автором сценария выступил Сергей Михалков. Актриса Фаина Раневская, сыгравшая фрау Вурст, в последующем говорила о том, что снялась в «михалковском дерьме». По ее воспоминаниям, детей, возвращения которых добились после фильма, отправляли в советские лагеря и колонии [8].

В целом можно сказать, что сюжет об отношении зрителей и авторов фильмов к

кинопроизведениям весьма интересен и требует отдельного изучения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс кинофикации в Тамбовской области в послевоенные годы развивался быстрыми темпами. Увеличивалось число киноустановок, росло число зрителей, кинопередвижки работали как в период посевной кампании, так и в период уборочной. Пропаганда фильмов уделяли большое значение, в частности, рекламировали и агитировали к просмотру. Репертуарный план регулировался сверху, и всякое отступление от «правил» каралось.

Список литературы

1. Косинова М.И. Советская кинофикация и кинопрокат во второй половине 40-х годов. «Трофейное кино» – спасение киноотрасли в период «малокартинья» // Сервис Plus. 2015. № 3 (9). С. 59-69.
2. История киноотрасли в России: управление, кинопроизводство, прокат / ред. В.И. Фомин. М.: Минкульт РФ, ВГИК, 2013.
3. Аврех Л.И. Тамбовская партийная организация в борьбе за послевоенное восстановление и развитие народного хозяйства (1945–1953 гг.). Тамбов, Кн. изд-во, 1961. 56 с.
4. Очерки истории Тамбовской организации КПСС / под ред. Н.А. Окатова. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1984. 503 с.
5. Упоров И.В. Первые послевоенные выборы (1947 г.). Выборы депутатов местных советов в РСФСР: отражение выборной кампании в советских газетах // Инновационное развитие. Пермь, 2017. № 3. С. 14-17.
6. Montefiore S.S. Stalin: the Court of the Red Tsar. L.: Weidenfeld and Nicolson, 2003.
7. Фаина Раневская. Ключки воспоминаний / сост. И. Андреев. М.: РИПОЛ классик, 2013. 256 с.

References

1. Kosinova M.I. Sovetskaya kinofikatsiya i kinoprokat vo vtoroy polovine 40-kh godov. «Trofeynoye kino» – spaseniye kinootrasli v period «malokartin'ya» [Soviet spreading of the cinema and film distribution during the second half of the 1940-ies. "Trophy movies" as the salvation of the film industry in the period of "malokartinye"]. *Servis Plus* – *Service Plus*, 2015, no. 3 (9), pp. 59-69. (In Russian).
2. Fomin V.I. (ed.). *Istoriya kinootrasli v Rossii: upravleniye, kinoproizvodstvo, prokat* [The history of the film industry in Russia: management, film production, film distribution]. Moscow, Ministry of Culture of Russian Federation, All-Russian State University of Cinematography named after S.A. Gerasimov Publ., 2013. (In Russian).
3. Avrekh L.I. *Tambovskaya partiynaya organizatsiya v bor'be za poslevoyennoye vosstanovleniye i razvitiye narodnogo khozyaystva (1945–1953 gg.)* [Tambov Party Organization in the Struggle for the Post-War Restoration and Development of the National Economy]. Tambov, Book Publ., 1961, 56 p. (In Russian).
4. Okatov N.A. (ed.). *Ocherki istorii Tambovskoy organizatsii KPSS* [Essays of the History of the Tambov Organization of the CPSU]. Voronezh, Central Black Earth Book Publ., 1984, 503 p. (In Russian).
5. Uporov I.V. *Pervyye poslevoyennyye vybory (1947 g.). Vybory deputatov mestnykh sovetov v RSFSR: otrazheniye vybornoy kampanii v sovetskikh gazetakh* [First post-war (1947) elections of deputies of local councils in the RSFSR: reflection election campaign in soviet newspapers]. *Innovatsionnoye razvitiye* [Innovation Development], 2017, no. 3, pp. 14-17. (In Russian).
6. Montefiore S.S. *Stalin: the Court of the Red Tsar*. London, Weidenfeld and Nicolson Publ., 2003.
7. Andreyev I. (compiler). *Faina Ranevskaya. Klochki vospominaniy* [Faina Ranevskaya. Pieces of Memories]. Moscow, RIPOL Classic Publ., 2013, 256 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 17.03.2020 г.

Поступила после рецензирования 14.04.2020 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 March 2020

Reviewed 14 April 2020

Accepted for press 22 May 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-221-231
УДК 930.25

Социальный престиж профессий документоведа и архивиста в России

Ольга Владимировна МЕДВЕДЕВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3358-0729>, e-mail: movlad2009@yandex.ru

The social prestige of the professions of a documentalist and archivist in Russia

Olga V. MEDVEDEVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3358-0729>, e-mail: movlad2009@yandex.ru

Аннотация. Работа посвящена вопросу социального престижа профессий документоведа и архивиста в России. О престиже профессий говорят данные научных публикаций и примеры, взятые из произведений художественной литературы и искусства, также являющиеся отражением общественных представлений каждого исторического этапа. Профессии формируются одновременно с развитием сферы государственного управления, и их престиж зависел от того уровня иерархии, на котором находилась определенная должность. К одной из самых высоких должностей государственной службы Российской империи относилась должность личного секретаря. Престижной считалась служба в Московском архиве Коллегии иностранных дел, в XIX веке престижными были должности секретаря и статс-секретаря. В первой половине XX века происходит замена старых квалифицированных кадров простыми рабочими. Во второй половине XX века можно говорить о некотором подъеме престижа за счет продолжения организации научной организации труда, создания мощной материально-технической и правовой основы, регулирующей делопроизводство и архивное дело. В настоящее время происходят изменения технологий работы с документами, связанные с цифровизацией, наблюдается появление новых должностей, профессия документоведа относится к востребованным и является более универсальной по сравнению с профессией архивиста. На основе анализа анкетирования архивистов выявлены ключевые факторы престижа документоведа и архивиста, среди которых основные – экономический и социальный. Предложен ряд государственно-экономических, профессионально-образовательных и общественных мер повышения престижа профессий.

Ключевые слова: документовед; архивист; престиж профессии; история делопроизводства; архивное дело

Для цитирования: Медведева О.В. Социальный престиж профессий документоведа и архивиста в России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 221-231. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-221-231

Abstract. The work is devoted to the issue of the social prestige of the professions of a documentalist and archivist in Russia. The prestige of the professions is indicated by the data of scientific publications and examples taken from the works of fiction and art, which are also a reflection of the public perceptions of each historical stage. Professions are formed simultaneously with the development of public administration, and their prestige depended on the level of the hierarchy at which a particular position was located. One of the highest posts in the state service of the Russian Empire was the position of personal secretary. A prestigious service was considered to be in the Moscow Archive of the College of Foreign Affairs. In the 19th century the posts of secretary and state secretary were prestigious. In the first half of the 20th century, the replacement of old quali-

fied personnel with ordinary workers takes place. In the second half of the 20th century we can talk about a certain rise in prestige by continuing to organize the scientific organization of labor, creating a powerful material, technical and legal basis that regulates records management and archiving. Currently, there are changes in the technology of working with documents related to digitalization, the emergence of new positions, the profession of documentalist is in demand and is more universal in comparison with the profession of archivist. On the basis of the analysis of the questionnaire of archivists, we identify the key factors of the prestige of the documentalist and archivist, among which the main ones are economic and social. A number of state-economic, vocational-educational and public measures are proposed to increase the prestige of professions.

Keywords: documentalist; archivist; prestige of the profession; history of records management; archiving

For citation: Medvedeva O.V. Sotsial'nyy prestizh professiy dokumentoveda i arkhivista v Rossii [The social prestige of the professions of a documentalist and archivist in Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 221-231. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-221-231 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Представления о престиже той или иной профессии помогают ориентироваться в социальной ситуации, в первую очередь, при выборе специальности обучения, а в дальнейшем – работы. Престиж профессий зачастую становится одним из определяющих факторов, который позволяет и объяснять, и предсказывать поведение людей в ситуации профессионального и образовательного выбора. На современном этапе понятие «престиж» стало общенаучной категорией, которая рассматривается как способ поощрения в виде внимания, авторитета, общественного признания индивида или группы в обществе. Престиж – это общественная оценка значимости индивида или группы, которая по своей природе носит субъективный характер, так как отражается в сознании общества, но при этом имеет объективные основания, находящие свое отражение в ее социальной структуре. Факторами престижа, или основаниями ранжирования профессиональных позиций с точки зрения их престижности, обычно называют власть и влияние, знания и умения, а также общественное признание данной профессии¹.

Престиж профессий документоведа и архивиста в настоящее время вряд ли можно назвать высоким, о чем свидетельствуют количественные данные, характеризующие конкурсную ситуацию и набор абитуриентов на данные направления подготовки в высших учебных заведениях, причем в сравнении не только с традиционно престижными меди-

цинскими и юридическими специальностями, но и с классическими филологическими, историческими и т. п. Вместе с тем практика показывает, что выпускники данного направления успешно трудоустраиваются в организации разного масштаба и характера деятельности, и спрос на них на рынке труда не падает, соответственно, их знания и умения востребованы в обществе. Данное противоречие послужило основанием для проведения исследования с привлечением разных групп источников: научных публикаций, правовых актов, произведений художественной литературы и искусства, а также результатов анкетирования. Специфика темы требует не столько максимальной полноты выявления информации, сколько обращения именно к разным источникам, наиболее ярко показывающим предмет исследования.

В первую очередь обратимся к рассмотрению эволюции профессий документоведа и архивиста и того, как менялся их престиж в нашей стране с течением времени.

Делопроизводство и архивное дело формируются с начала оформления управления в специальный государственный аппарат, то есть со времени появления приказов. В процессе оформления Российского централизованного государства складывается система органов управления: Боярская дума, приказы в центре, приказные избы на местах и соответствующие документационные потоки. В этих условиях государственное управление потребовало усиления своего аппарата, создания определенной управленческой системы. Архивы фактически до XVI–XVII веков являлись частью приказной системы.

¹ Энциклопедия социологии // Словари и энциклопедии на Академике: сайт. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/> (дата обращения: 19.06.2020).

С первой половины XVII века создание приказов стало оформляться законодательно: специальными актами определялись функции, штат, бюджет каждого приказа. Важнейшее место в деятельности приказов занимали дьяки и подьячие. С.О. Шмидт отмечал: «Приказная бюрократия принадлежала к правящим слоям общества, признавалась неподатным сословием. Прослойка приказных людей делилась на группы. Иерархия приказных людей – это иерархия канцелярского знания и положения и предопределенных этим социального статуса и материального обеспечения» [1, с. 538]. Должность дьяка мог занять человек, который обладал опытом в ведении делопроизводства в приказах, был грамотен и начитан, при назначении кандидата на должность учитывалась его репутация (то есть, по сути, присутствуют все основные факторы престижа).

Высокий престиж профессии подтверждает и обращение к произведениям художественной литературы и искусства. Известная работа А.А. Карелина «Пишут наказ» показывает думного дьяка в одежде из дорогой ткани, с драгоценными кольцами и перстнями на руках, позолоченной чернильницей как неотъемлемым аксессуаром работы. В известной всем кинокомедии Л.И. Гайдая «Иван Васильевич меняет профессию», которая была снята в 1973 г. по мотивам пьесы М. Булгакова «Иван Васильевич», образ Феофана указывает на высокую приближенность должности к высокопоставленным лицам. Прототипом Феофана была реально существовавшая историческая личность Ивана Михайловича Висковатого, думного дьяка, хранителя государственной печати, русского государственного деятеля, дипломата и посла. Иван Михайлович был личным дьяком царя Ивана IV и с 1549 по 1570 г. возглавлял Посольский приказ.

Любые изменения в системе управления неизбежно оказывали свое влияние на социальный статус и престиж работников с документами, как наиболее приближенных к власти. Очередные преобразования начались в 1711 г. созданием Сената как высшего органа управления. Основным документом, на два столетия определившим порядок ведения делопроизводства в учреждениях дореволюционной России и штат работников, занимавшихся делопроизводственным обслужи-

ванием, стал Генеральный регламент (28 февраля 1720 г.). Важно отметить и «Табель о рангах всех чинов воинских, статских и придворных, которые в каком классе чины» (24 января 1722 г.) как законодательный акт, по которому государственная служба была разделена на гражданскую (штатскую), военную и придворную. Каждая разновидность службы делилась на 14 ступеней – классов [2, с. 23].

Со второй половины XVIII века появляются должности личных секретарей, которые выполняли большую часть поручений государя. Закономерно, что такие должности занимали представители дворянского сословия с исключительными способностями. Должность личного секретаря относилась к одной из самых высоких должностей государственной службы Российской империи. Такой статус получали только высокообразованные и посвятившие всю свою жизнь служению отчизне люди.

Смена приказов коллегиями сопровождалась появлением в них самостоятельных структурных подразделений – архивов. Здесь следует отметить следующий факт. Причисленные к Коллегии иностранных дел и подведомственному ей московскому архиву (МАКИД) после вступления на престол в 1796 г. императора Павла I получили собирательное название «архивные юноши». Многие будущие известные государственные деятели, музыканты и литераторы были выходцами из числа «архивных юношей»: братья Тургеневы – Андрей Иванович, Николай Иванович и Александр Иванович, поэт Дмитрий Владимирович Веневитинов, братья Киреевские – Иван Васильевич и Петр Васильевич, композитор Дмитрий Юрьевич Струйский и др. Тут же трудились ученые-историки разных поколений М.М. Щербатов, В.Н. Татищев, Н.М. Карамзин, И.И. Голиков, Н.Г. Устрялов и др. [3, с. 199].

Служба в МАКИД считалась привлекательной и престижной: высокий статус ведомства иностранных дел давал возможность быстрого карьерного роста. Дворянских детей записывали в МАКИД в раннем возрасте, к совершеннолетию они уже получали чин, хотя практически не участвовали в выполнении архивной работы [4, с. 50].

В XIX веке с образованием Государственного совета появились должности секре-

таря и статс-секретаря, которые готовили дела к докладу в общем собрании, отвечали за точность сведений, ясность их изложения и составление всех документов. О статусе и престиже секретарей Государственного совета говорит то, что они относились к I–V классам «Табели о рангах»².

О работе рядовых канцеляристов можно прочесть в художественных произведениях М.Ф. Достоевского «Преступление и наказание» и «Бедные люди», А.Н. Майкова «Машенька», Н.В. Гоголя «Мертвые души», А.И. Герцена «Записки одного молодого человека» и др. [5, с. 149]. Так, в сатирической поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» секретариат описывается следующим образом: «Герои наши видели много бумаги, и черновой и белой, наклонившиеся головы, широкие затылки, фраки, сертуки губернского покроя и даже просто какую-то светло-серую куртку, отделившуюся весьма резко, которая, своротив голову набок и положив ее почти на самую бумагу, выписала бойко и замашисто какой-нибудь протокол об оттягивании земли или описке имения, захваченного каким-нибудь мирным помещиком, покойно доживающим век свой под судом, нажившим себе и детей и внуков под его покровом, да слышались урывками короткие выражения, произносимые хриплым голосом: «Одолжите, Федосей Федосеевич, дельце за № 368!» [6, с. 124; 7].

Образ бескорыстного архивиста был создан И.А. Буниным в рассказе «Архивное дело». Уверенный в важности своей работы профессионал архивного дела Фисун за 67 лет архивной службы убедился в необходимости архива для учреждения любого профиля. В конце повествования рассказчик осознает то, «что немыслима без архивов жизнь и что надо, надо оберегать их, ибо, если бы их не было, если бы не существовало Фисунов, как бы сохранился вот хоть этот листок...» [8; 9].

Таким образом, в целом профессии документовед и архивиста рассмотренных исторических периодов были достаточно престижными, хотя престиж, разумеется, зависел от степени близости к власти и управлению, а значит, того уровня иерархии, на котором находилась определенная должность.

Во второй половине XIX века появляются первые работы, обобщающие практику делопроизводства и архивного дела, – Н.В. Варадинова, В. Вельбрехта, И.И. Рихтера, Н.В. Калачова, Д.Я. Самоквасова и др. Меняется и содержание работы документоведов того времени. Получают распространение средства механизации документирования, открываются специальные курсы секретарей, первые учебные заведения для подготовки архивистов, появляются должности машинисток и стенографисток, в профессию приходят женщины.

Смена государственной системы в 1917 г. сопровождалась перестройкой концепции управления страной в целом, аппарата государственных учреждений, а следовательно, сменой системы делопроизводства. В канцеляриях часто оказывались люди, не знакомые с делопроизводством и даже слабо владеющие письмом, но в условиях гражданской войны получить такую работу было непросто. В 1920-е гг. стали проводиться исследования в области научной организации труда (НОТ), итогом которых стало создание в 1925 г. Государственного бюро организационного строительства «Оргстрой», в задачи которого входили реорганизация и постановка в учреждениях и на предприятиях делопроизводства и архива, разработка проектов административных структур учреждений и их частей; конструирование и издание бланков, форм документов, инструкций, руководств и др. Однако скоро выяснилось, что в работе «Оргстроя» недостает серьезной научной базы. Необходимо было учреждение, которое обобщало бы накопленный в учреждениях опыт, вело методические и научные разработки, и таким учреждением стал организованный в 1926 г. Институт техники управления [10, с. 17].

Вместе с тем формирование тотального режима негативно сказалось на архивах и архивистах. В 1928 г. начинаются макулатурные компании, которые были направлены на уничтожение документов в архивах. После первого революционного десятилетия из архивов была изгнана большая часть профессионалов, в 1920-х гг. разворачиваются «чистки» архивных кадров, а в 1929 г. разгорается «дело архивистов». Эта тенденция отражена, в частности, в произведениях И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», «Золо-

² HeadHunter: сайт. URL: <https://www.hh.ru> (дата обращения: 19.05.2020).

той теленок», В.А. Каверина «Исполнение желаний», М.А. Булгакова «Собачье сердце», В.В. Маяковского, в рассказах М.М. Зощенко, А. Зорича, М. Кольцова и т. д.

В середине XX века ситуация меняется, и, как отражение реальности, в художественной литературе все чаще стали появляться образы грамотных, хорошо образованных специалистов (роман А.А. Бека «Новое назначение», повесть Ю.М. Полякова «ЧП районного масштаба», роман Д. Гранина «Картина» и др.). Развитие специальности активизировало постановление Совета Министров СССР от 25 июля 1963 г. № 829 «О мерах по улучшению архивного дела в СССР», по которому началась разработка единой государственной системы делопроизводства (ЕГСД). В 1966 г. в рамках Главархива СССР был учрежден Всесоюзный научно-исследовательский институт документоведения и архивного дела (ВНИИДАД). Расширяется сеть учебных заведений, готовивших документоведов и архивистов, хотя, следует заметить, что специалистов с высшим документоведческим и архивным образованием было крайне недостаточно.

Итак, главные причины падения престижа профессии в первой половине XX века – революционные события и замена старых квалифицированных кадров простыми рабочими, слабая материально-техническая база, Великая Отечественная война. Во второй половине XX века можно говорить о некотором подъеме за счет продолжения организации научной организации труда, создания мощной материально-технической базы и правовой основы, регулирующей делопроизводство и архивное дело в стране.

Коренным образом ситуация начала меняться в 1990-х гг., когда с появлением коммерческих структур работодатели оказались заинтересованы в профессиональных помощниках и документалистах, умеющих работать со всеми видами информации, в том числе конфиденциальной, причем как в бумажной, так и электронной форме. В ответ на данную потребность наблюдался рост количества вузов, готовивших документоведов высшей квалификации [11, с. 5].

Изменения технологий работы с документами, связанные главным образом с цифровизацией, не могут не влиять на содержание труда документалиста. Утратили свою

актуальность должности стенографистки и машинистки, потребности информационного общества вызывают к жизни, казалось бы, новые профессии (которые оказываются старыми, но с новым содержанием труда). Появился, в частности, профессиональный стандарт «Специалист по формированию электронного архива». На данный момент утверждены еще два профессиональных стандарта: «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» и «Специалист по управлению документацией организации» [12]. В последних, помимо привычного документоведа, мы встречаем также новые названия должностей: специалист по работе с данными документированных сфер деятельности, руководитель отдела по работе с данными документированных сфер деятельности организации, управляющий документами, заместитель руководителя организации по вопросам управления документами, директор по данным документированных сфер деятельности организации. Несомненно, это говорит о трансформации профессий. Влияет ли это каким-то образом на их престиж?

Н.А. Стефановская, изучая проблемы престижа профессий сферы культуры, делает вывод о том, что для современной молодежи ключевым фактором выбора профессии является высокий уровень оплаты труда [13]. Если обратиться к сайту «Поступи онлайн», за последние 30 дней он показывает, что в России открыто 39633 вакансии документалиста по 11 должностям (менеджер по оформлению документов, специалист по документообороту, специалист по кадровому делопроизводству и др.) со средней заработной платой 41 тыс. руб. Что же касается вакансий архивиста (архивариуса), то найдено всего 9978 вакансий по 4 должностям со средней заработной платой 36 тыс. руб.³ На популярном сайте hh обнаружено 1055 вакансий документалиста по стране с заработной платой от 20 тыс. руб., секретаря – 3139 с заработной платой от 20 тыс. руб., помощника руководителя – 1569 с заработной платой от 35 тыс. руб., и лишь 135 вакансий архивиста с заработной платой от 15 тыс. руб. (для

³ Поступи онлайн: сайт. URL: <https://postupi.online/professiya/dokumentoved/> (дата обращения: 15.06.2020).

сравнения – вакансий юриста 4324 с заработной платой от 30 тыс. руб.)⁴.

Для архивных служащих ситуация практически такая же, как для профессий сферы культуры. Как отмечают специалисты, в последние десятилетия выпускники вузов по финансовым и иным соображениям предпочитают трудоустроиться в организации (главным образом в негосударственные), где зачастую нет разделения между документо-ведческой и архивной сферами деятельности [14]. Существует острый и устойчивый спрос на универсальных специалистов, обладающих документо- и архивоведческими компетенциями. Неслучайно специальности высшего образования «Документоведение и документационное обеспечение управления» и «Историко-архивоведение» объединены в одно направление подготовки – «Документоведение и архивоведение» [15, с. 288].

Это свидетельствует в пользу профессии документоведа как более универсальной по сравнению с профессией архивиста. Вместе с тем без наличия в архивах (особенно государственных) высококвалифицированных кадров, которые, с одной стороны, призваны обеспечивать интересы и запросы исследователей; а с другой стороны, находятся на службе государства и отвечают за текущее комплектование, сохранность документов и передачу будущим поколениям документального наследия, история любой науки и общество в целом не может развиваться.

Для того чтобы изучить престиж профессии документоведа и архивиста с точки зрения самих специалистов, было проведено исследование среди работников одного из крупнейших архивохранилищ документов современного периода Центрального федерального округа – Государственного архива социально-политической истории Тамбовской области (ГАСПИТО). В качестве метода исследования нами был выбран анкетный опрос, целью которого стало обобщение мнения архивных служащих по оценке престижа профессии документоведа и архивиста на современном этапе. В ходе исследования предстояло решить ряд задач:

1) проанализировать основные параметры профессионального статуса документове-

да и архивиста, влияющие на формирование престижа профессии;

2) определить степень удовлетворенности работников ГАСПИТО своей профессией;

3) определить позитивные и негативные факторы, влияющие на престиж профессии;

4) выяснить основной мотив прихода людей в профессию документоведа и архивиста.

Был опрошен весь коллектив ГАСПИТО – 42 человека, среди которых 86 % женщин и 14 % мужчин. Что касается возрастных характеристик, коллектив можно назвать сбалансированным: 24 % сотрудников в возрасте от 21 до 30 лет, 26 % – от 31 до 40 лет, 19 % – от 41 до 50 лет, 24 % – 51–60 лет, и лишь 7 % – сотрудники старше 60 лет. Уже эта характеристика весьма позитивна и свидетельствует о наличии интереса к профессии архивиста у молодого поколения. Стаж 56 % специалистов – от 5 до 15 лет, менее 5 лет работает 23 % сотрудников (что вполне соотносится с возрастными характеристиками), у 19 % сотрудников богатый стаж работы – от 15 до 30 лет, а у 2 % – свыше 30 лет. Это позволило нам предположить, что сотрудники, большая часть которых имеет опыт работы в архиве, смогут дать более объективные ответы на вопросы анкеты.

В первую очередь было важно выяснить, как сотрудники ГАСПИТО оценивают престиж профессии, причем интересно было узнать, считают ли они престиж документоведа более высоким, чем архивиста. В итоге выяснилось, что подавляющее большинство (около 79 % опрошенных) считает профессию документоведа престижной. Что же касается архивиста, разница оказалась не принципиальной: 76 % назвали профессию престижной. На вопрос «Как бы Вы сами оценили свой профессиональный статус в обществе?» был предложен перечень из трех вариантов: высокий, средний, низкий. Результаты не были неожиданными: большая часть работников ГАСПИТО считает статус документоведа и архивиста в обществе средним (67 %). Важно отметить, что 31 % респондентов уверены, что документовед и архивист имеют высокий статус в обществе, и только по мнению одного человека (2 %), данные профессии непрестижны. Интересно, что на вопрос «Считаете ли Вы профессию

⁴ HeadHunter: сайт. URL: <https://www.hh.ru> (дата обращения: 19.05.2020).

документоведа и архивиста устаревшей?» 86 % респондентов ответили, что данные профессии актуальны в настоящее время.

Вопрос «Что, по Вашему мнению, Вы сможете дать обществу, выбирая профессию документоведа или архивиста?» давал возможность респондентам предложить свой вариант ответа. Большинство опрошенных считает, что данные профессии обеспечивают сохранность и передачу документального богатства, знаний и ретроспективной информации (56 %). 28 % считают, что такие профессии обеспечивают общество справочно-информационными данными (документное обслуживание организаций, исполнение социально-правовых и тематических запросов граждан, получение актуальной информации по интересующим вопросам). 16 % опрошенных затруднились дать ответ на поставленный вопрос.

Для того чтобы определить составляющие профессионального статуса документоведа и архивиста, влияющие на формирование престижа профессии, мы попросили работников ГАСПИТО распределить предложенные варианты ответов по степени значимости на 1–5 места. На первое место респонденты поставили политическую составляющую профессии (44 %). На втором месте – личная составляющая (23 %), на третьем – экономическая (18 %). Четвертое место заняла социальная составляющая (10 %) и пятое – образовательная (5 %).

Респондентам также было предложено определить достоинства и недостатки профессий документоведа и архивиста. Среди достоинств на первых местах оказались следующие: стабильная оплата труда, стабильность работы в учреждениях, постоянный график работы, а также возможность продвижения по карьерной лестнице, престижность названия профессий, рост количества штатов учреждений и организаций, где требуются данные специалисты. В качестве недостатков респонденты назвали низкий уровень оплаты труда, низкий уровень автоматизации в организациях, общественное мнение. Среди архивистов оказались и те, кто считает, что феминизация профессии (9 %), внешний вид (6 %) и недостаток общения (4 %) также оказывает отрицательное влияние на престиж профессии.

На вопрос о востребованности профессий больше половины опрошенных сотрудников ГАСПИТО ответили, что такую работу практически невозможно найти, так как все места заняты (38 %), и она мало востребована (36 %). 24 % опрошенных находят профессии востребованными и лишь 2 % считают, что профессии никому не нужны. При этом, отвечая на вопрос о степени удовлетворенности своей профессией в настоящее время, 100 % респондентов оказались ею удовлетворены.

Отношение окружения человека к выбору профессии является важной составляющей в процессе трудовой деятельности. Поэтому мы предложили респондентам выбрать, как относятся близкие люди к данным профессиям. Проведенный анализ показывает, что у 61 % респондентов близкие люди относятся с уважением к выбранной профессии (а это один из показателей престижа), для 32 % выбор профессии не имеет значения, 5 % тоже хотели стать документоведами или архивистами, и 2 % предложили свои варианты (например, завидуют).

Также респондентам необходимо было выбрать те меры, которые могли способствовать повышению престижа профессии документоведа и архивиста. По мнению сотрудников ГАСПИТО, высокая заработная плата (23 %) и развитие материально-технической базы организаций (19 %) смогли бы поднять престиж профессий на значительный уровень. 15 % респондентов считают, что поднять престиж профессии можно путем регулярного повышения квалификации, 14 % считают, что профессиям необходима государственная поддержка, 12 % респондентов выбрали вариант формирования позитивного образа профессии в СМИ и 13 % – вариант регулярного поощрения сотрудников. 2 % (то есть 1 человек) считают, что в профессии недостаточно молодых специалистов, их пополнение также найдет отражение на повышении престижа профессий. 1 человек (2 %) затруднился дать ответ на поставленный вопрос.

В качестве вариантов повышения престижа профессии документоведа и архивиста для молодежи 38 % назвали высокую заработную плату, 23 % – возможность карьерного роста, 13 % – развитие материально-технической базы организаций. Другая часть

респондентов считают, что формирование положительного образа в СМИ (17 %) и государственная поддержка (9 %) также могут привлечь молодых специалистов в профессию.

Материальная сторона профессии является одним из основных факторов становления ее престижа. Поэтому мы предложили респондентам определить уровень заработной платы документоведа и архивиста, который, по их мнению, мог бы повысить престиж и привлечь молодых специалистов в профессию. Анализ дал следующие результаты: 25000–30000 рублей (59 %), 35000–40000 рублей (26 %), 15000–20000 рублей (13 %), 45000–50000 (2 %). В качестве реальных возможностей повышения своего профессионального статуса большинство также выбрало стимулирующие выплаты и надбавки. На втором месте, по количеству утвердительных ответов, оказалось повышение квалификации.

Человек часто выбирает профессию не потому, что он заинтересован в трудовой деятельности и ее содержанием, а скорее, его привлекает определенный образ жизни, где профессия – это одно из средств достижения материального успеха, общественного признания и уважения. Именно этим можно объяснить выбор людьми поприща юриста или экономиста, так как эти профессии, по общественному мнению, позволяют человеку строить «престижный» образ жизни. Исходя из этого, заключительным вопросом, который мы предложили респондентам, стал выбор основного мотива прихода людей в данные профессии. Среди возможных вариантов респонденты наиболее часто отмечали творческий характер работы, ответственность, стабильность рабочего места, а также интеллектуальность работы.

Таким образом, на основе анализа респондентов, мы выявили ключевые факторы, влияющие на уровень престижа документоведа и архивиста, среди которых основными оказались экономический и социальный. Респонденты считают свои профессии престижными и относят их к разряду ответственных, высокоинтеллектуальных, необходимых для общества. Низкая заработная плата и слабая материально-техническая база организаций (в особенности государственных) отрицательно сказывается на престиже

профессий. В частности, для профессии архивиста ситуация на рынке труда также складывается не в ее пользу. Согласно полученным данным, за отсутствием вакантных мест, работу по данной специальности найти достаточно проблематично. Имеют место быть и кадровые проблемы внутри организации, одной из которых является недостаточный уровень/непрофильность образования сотрудников.

Исходя из мнения самих архивистов, для повышения значимости профессии документоведа и архивиста в обществе необходимо реализовать ряд государственно-экономических, профессионально-образовательных и общественных мер поддержки. К государственно-экономическим мерам можно отнести повышение уровня заработной платы; совершенствование материально-технической базы организаций; материальное поощрение и обеспечение более широкого соцпакета (путевки, бесплатные поездки и т. д.). Дополнительным фактором, влияющим на престиж профессии, является слабая информированность людей о возможностях документоведов и архивистов. Для преодоления данной проблемы необходимо формирование положительного образа в СМИ. Важны популяризация архивных фондов, содержащих уникальные документы, а значит, применение современных информационных технологий, обеспечивающих быструю эффективную сервисную работу архивных учреждений.

Можно сделать вывод о том, что престиж профессии документоведа и архивиста менялся с течением времени, и основные изменения касались социального статуса в обществе, материального обеспечения, компетенции специалистов и содержания работы. На основе полученных данных анкетирования можно оценить престиж профессий документоведа и архивиста как средний. Среди факторов, положительно влияющих на престиж профессии документоведа и архивиста, – творческий характер труда, стабильная оплата труда, стабильный и постоянный график работы. К основным отрицательным факторам относятся сравнительно невысокий уровень заработной платы, недостаточное развитие материально-технической базы организаций, малое число вакантных должностей на рынке труда (для архивных служащих).

Универсальность профессии документоведа делает ее более престижной, чем профессия архивиста. Она позволяет работать практически в любой организации, не зависит от экономических кризисов, политической ситуации в стране и т. д. Помимо того, специалисты с дипломом документоведа могут занимать разные позиции: секретарей-референтов, офис-менеджеров, помощников руководителя, архивариусов и т. д. Одна из перспектив для такого специалиста – это

возможность открыть собственное дело и оказывать частные услуги по подготовке документов или архивному аутсорсингу. Обе профессии в настоящее время меняют свое содержание и получают новые названия должностей, перестраиваясь под потребности информационного общества, о чем свидетельствует издание профессиональных стандартов, но не становятся менее востребованными.

Список литературы

1. Шмидт С.О. «Архивные юноши толпою...» // Шмидт С.О. Памятники письменности в культуре познания истории России. М., 2009. Т. 2. От Карамзина до «арбатства» Окуджавы. Кн. 1. С. 510-540.
2. Егоров В.П., Слинков А.В., Карпычева Е.В. Документовед и его специальность. М.: Юрид. ин-т МИИТа, 2012. 336 с.
3. Лушникова А.В. Художественная литература о профессии документоведа: материалы к размышлению // Региональные проблемы истории книжного дела: материалы Всерос. науч. конф. Челябинск, 2009. С. 197-200.
4. Федоров П.С. Архивариус: Водевиль в 1 д. СПб.: Тип. А. Воейкова и К°, 1838. 106 с.
5. Лушникова А.В. Читать или не читать: первый опыт работы со студентами по выявлению образа документоведа и музея в художественной литературе // Чтение на евразийском перекрестке. Интеллектуальный форум чтения: сб. материалов форума. Челябинск, 2010. С. 147-150.
6. Гоголь Н.В. Мертвые души. М.: Дет. лит., 2001. 352 с.
7. Шишкин И.С. Профессия документоведа в литературе и искусстве // Актуальные проблемы информационного и документационного обеспечения управления: материалы Всерос. науч.-практ. студ. интернет-конф. Тамбов, 2019. URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/inform-i-document-obespechenie-6/1/shishkin.pdf> (дата обращения: 15.05.2020).
8. Бунин И.А. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Худож. лит., 1988. Т. 4. 702 с.
9. Черкасов И.А. Образ архивиста в русской литературе XIX – первой трети XX в. // Отечественные архивы. 2010. № 1. С. 3-10.
10. Грозова О.С. Делопроизводство. М.: Юрайт, 2018. 124 с.
11. Латышева Е.В. Подготовка документоведов, информационных аналитиков – насущная потребность информационного общества // Научный вестник Крыма. 2017. № 1 (6). С. 5-7.
12. Медведева О.В. Профессиональная подготовка документоведов: проблемы и перспективы // Формирование профессионала в условиях региона: новые подходы: материалы 17 Междунар. науч. конф. / под ред. В.М. Тютюнника. Тамбов; Москва; Санкт-Петербург; Баку; Вена; Гамбург; Стокгольм, 2017. С. 24-29.
13. Стефановская Н.А. Престиж профессий сферы культуры в общественном сознании // Стратегия социально-экономического развития общества: управленческие, правовые, хозяйственные аспекты: сб. науч. ст. 6 Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Курск, 2016. Т. 1. С. 153-157.
14. Двоеносова Г.А. Новое поколение выбирает: профессия документоведа глазами первокурсников // Делопроизводство. 2020. № 1. С. 99-106.
15. Федорова А.В., Абатурова А.А., Борщинская Е.А., Морин С.В., Модзелевская О.Г. Институционализация профессии документоведа. Различия специфики работы // Актуальные проблемы экономики и управления в XXI веке: сб. науч. ст. Новокузнецк, 2019. Ч. 1. С. 285-291.

References

1. Shmidt S.O. «Arkhnivnyye yunoshi tolpoyu...» [“Archival youths in a crowd”]. In: Shmidt S.O. *Pamyatniki pis'mennosti v kul'ture poznaniya istorii Rossii*. T. 2. *Ot Karamzina do «arbatstva» Okudzhavy* [Monuments of Writing in the Culture of Cognition of the History of Russia. Vol. 2. From Karamzin to the “Arbatstvo” of Okudzhava]. Moscow, 2009, bk 1, pp. 510-540. (In Russian).

2. Egorov V.P., Slinkov A.V., Karpycheva E.V. *Dokumentoved i ego spetsial'nost'* [Documentalist and His Specialty]. Moscow, Law Institute of the Russian University of Transport Publ., 2012, 336 p. (In Russian).
3. Lushnikova A.V. Khudozhestvennaya literatura o professii dokumentoved: materialy k razmyshleniyu [Fiction about the profession of documentalist: materials for reflection]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Regional'nyye problemy istorii knizhnogo dela»* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference "Regional Problems of Book Business History"]. Chelyabinsk, 2009, pp. 197-200. (In Russian).
4. Fedorov P.S. *Arkhiarius: Vodevil' v 1 d.* [Archivist: Vaudeville in 1 Act]. St. Petersburg, A. Voyeykov and C° Publ., 1838, 106 p. (In Russian).
5. Lushnikova A.V. Chitat' ili ne chitat': pervyy opyt raboty so studentami po vyyavleniyu obraza dokumentoveda i muzeya v khudozhestvennoy literature [To read or not to read: the first experience of working with students to identify the image of a documentalist and a museum in fiction]. *Sbornik materialov foruma «Chteniyе na evraziyskom perekrestke. Intellektual'nyy forum chteniya»* [Proceedings of the Forum "Reading at the Eurasian Crossroads. Intellectual Forum"]. Chelyabinsk, 2010, pp. 147-150. (In Russian).
6. Gogol N.V. *Mertvyye dushi* [Dead Souls]. Moscow, Detskaya literatura Publ., 2001, 352 p. (In Russian).
7. Shishkin I.S. *Professiya dokumentoveda v literature i iskusstve* [Documentation profession in literature and art]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy studencheskoy internet-konferentsii «Aktual'nyye problemy informatsionnogo i dokumentatsionnogo obespecheniya upravleniya»* [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Student Internet Conference "Current Problems of Information and Documentation Management"]. Tambov, 2019. (In Russian). Available at: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferentsii/2017/inform-i-documen-obespechenie-6/1/shishkin.pdf> (accessed 15.05.2020).
8. Bunin I.A. *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collected works: in 6 vols.]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1988, vol. 4, 702 p. (In Russian).
9. Cherkasov I.A. Obraz arkhivista v russkoy literature XIX – pervoy trety XX v. [The image of an archivist in Russian literature of the 19th century – the first third of the 20th century]. *Otechestvennyye arkhivy* [Domestic Archives], 2010, no. 1, pp. 3-10. (In Russian).
10. Grozova O.S. *Deloproizvodstvo* [Records Management]. Moscow, Urait Publ., 2018, 124 p. (In Russian).
11. Latysheva E.V. Podgotovka dokumentovedov, informatsionnykh analitikov – nasushchnaya potrebnost' informatsionnogo obshchestva [Training of document specialists, information analysts – the compelling need of information society]. *Nauchnyy vestnik Kryma – Scientific Bulletin of the Crimea*, 2017, no. 1 (6), pp. 5-7. (In Russian).
12. Medvedeva O.V. Professional'naya podgotovka dokumentovedov: problemy i perspektivy [Professional training of documentalists: problems and prospects]. *Materialy 17 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Formirovaniye professionala v usloviyakh regiona: novyye podkhody»* [Proceedings of the 17th International Scientific Conference "Development of a Professional in the Region: New Approaches"]. Tambov, Moscow, St. Petersburg, Baku, Vena, Hamburg, Stockholm, 2017, pp. 24-29. (In Russian).
13. Stefanovskaya N.A. Prestizh professiy sfery kul'tury v obshchestvennom soznanii [The prestige of professions in the field of culture in the public mind]. *Sbornik nauchnykh statey 6 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Strategiya sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya obshchestva: upravlencheskiye, pravovyye, khozyaystvennyye aspekty»: v 2 t.* [Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference "Strategy of Social and Economic Development of Society: Managerial, Legal, Economic Aspects": in 2 vols.]. Kursk, 2016, vol. 1, pp. 153-157. (In Russian).
14. Dvoynosova G.A. Novoye pokoleniye vybirayet: professiya dokumentoveda glazami pervokursnikov [New generation chooses: documentation profession through the eyes of freshmen]. *Deloproizvodstvo* [Records Management], 2020, no. 1, pp. 99-106. (In Russian).
15. Fedorova A.V., Abaturova A.A., Borshchinskaya E.A., Morin S.V., Modzelevskaya O.G. Institutsionalizatsiya professii dokumentoveda. Razlichiya spetsifiki raboty [Institutionalization of the profession of documentalist. Job specific differences]. *Aktual'nyye problemy ekonomiki i upravleniya v XXI veke* [Current Problems of Economics and Management in the 21st Century]. Novokuznetsk, 2019, pt 1, pp. 285-291. (In Russian).

Информация об авторе

Медведева Ольга Владимировна, кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой библиотечно-информационных ресурсов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: movlad2009@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3358-0729>

Поступила в редакцию 09.07.2020 г.

Поступила после рецензирования 06.08.2020 г.

Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Olga V. Medvedeva, Candidate of History, Associate Professor, Head of Library and Information Resources Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: movlad2009@yandex.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3358-0729>

Received 9 July 2020

Reviewed 6 August 2020

Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-232-240
УДК 327.56

Сущностное содержание концепции разрядки: ключевые элементы подходов сверхдержав

Виктория Александровна ВАСИЛЬКОВА^{1,2}

¹ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603950, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, пр-т Гагарина, 23

²Министерство экономического развития и поддержки
предпринимательства Кировской области
610019, Российская Федерация, г. Киров, ул. К. Либкнехта, 69
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-4115>, e-mail: vasilkovava@idist.ru

Essential content of the détente concept: key elements of the superpowers' approaches

Victoriya A. VASILKOVA^{1,2}

¹National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarina Ave., Nizhny Novgorod 603950, Russian Federation

²Ministry of Economic Development and Entrepreneurship Support of the Kirov Region
69 K. Libknekhta St., Kirov 610019, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-4115>, e-mail: vasilkovava@idist.ru

Аннотация. Предметом исследования является сущностное теоретическое осмысление концепции разрядки международной напряженности, характерное для советской и американской политических элит соответственно. Актуальность исследования обусловлена кризисным характером современной системы международных отношений, в рамках которой Россия испытывает на себе давление со стороны стран Запада, в том числе США. В этой связи исторический материал, относящийся к периоду холодной войны, может найти свое практическое применение, содействуя в поиске форм и методов выхода из сложившегося кризиса. В основе методологии лежат историко-сравнительный и историко-системный методы, а также элементы лингвистического, социально-психологического и семиотического методов. Работа может быть полезна как исследователям, полем деятельности которых является изучение динамики советско-американского взаимодействия, так и политологам, заинтересованным в осмыслении особенностей современной системы международных отношений. По результатам исследования подчеркнут противоречивый характер разрядки, а также взаимосвязь между ее осмыслением политическими элитами сверхдержав и жизнеспособностью. Кроме того, отмечены схожие черты подходов Москвы и Вашингтона к пониманию сущности разрядки международной напряженности, что в свое время помогло странам найти точки соприкосновения и добиться прогресса в развитии диалога по вопросам разоружения.

Ключевые слова: разрядка международной напряженности; «холодная война»; советско-американские отношения; СССР; США

Для цитирования: Василькова В.А. Сущностное содержание концепции разрядки: ключевые элементы подходов сверхдержав // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 188. С. 232-240. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-232-240

Abstract. The subject of the research is an essential theoretical understanding of the concept of détente, which is characteristic for the Soviet and American political elites. The relevance of the research is due to the crisis nature of the modern system of international relations, in the framework of which Russia is under pressure from Western countries, including the United States. In this regard, historical material relating to the cold war period can find its practical application,

helping in the search for forms and methods of overcoming the current crisis. The methodology is based on historical-comparative and historical-system methods, as well as elements of linguistic, socio-psychological and semiotic methods. This work can be useful both for researchers whose field of activity is the study of the dynamics of Soviet-American interaction, and for political scientists interested in understanding the features of the modern system of international relations. The study highlights the contradictory nature of détente, as well as the relationship between its understanding by the political elites of superpowers and its viability. In addition, there are similarities in Moscow and Washington's approaches to understanding the essence of détente, which helped the countries find common ground and make progress in developing a dialogue on disarmament issues.

Keywords: détente; cold war; Soviet-American relations; USSR; USA

For citation: Vasilkova V.A. Sushchnostnoye soderzhaniye kontseptsii razryadki: klyuchevyye elementy podkhodov sverkhderzhav [Essential content of the détente concept: key elements of the superpowers' approaches]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 232-240. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-188-232-240 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Ни для кого не секрет, что по вопросу сущности разрядки международной напряженности не сформировалось единого мнения [1, с. 225; 2, с. 160; 3, с. 714; 4, с. 29].

Во многом это можно объяснить тем, что процесс осмысления событий недавнего прошлого все еще продолжается. При этом возрастает динамика международных отношений, что накладывает свой отпечаток на интерпретацию событий периода холодной войны и, следовательно, разрядки международной напряженности.

Обращение к этой спорной теме необходимо для оценки практической полезности исторического материала, в том смысле, что без понимания внутренних механизмов существования разрядки невозможно полноценно оценить важность потенциала трансформации международных отношений, раскрытого ею, а следовательно, определить пути использования этого потенциала сегодня.

В этой связи стоит обратиться к богатому историческому материалу, раскрывающему подходы самих сверхдержав к содержанию концепции разрядки.

Когда заходит речь о понимании советской стороной сути разрядки и, следовательно, мотивации, побуждавшей СССР принимать в ней участие, так или иначе на первый план выходит идеологический фактор.

В частности, советские лидеры неоднократно в своих речах подчеркивали принципиальную приверженность Советского Союза к делу мира и обозначали, что тезис о мирном сосуществовании был выдвинут еще

В.И. Лениным¹, и все эти годы СССР прилагал усилия для реализации данного принципа, что не находило до определенного момента отклика у западных партнеров. При этом мирное сосуществование определялось как форма классовой борьбы между социализмом и капитализмом², которая, однако, не могла быть применена в отношениях угнетенных стран и их угнетателей. Из официальной риторики следовало, что Москва не подвергала переосмыслению парадигму враждебности: Советский Союз руководствовался во внешней политике тезисами «разрядка есть форма классовой борьбы», «разрядка есть мирное наступление»³. Представление разрядки, основанной на тезисе мирного сосуществования, позволяло СССР также

¹ Из речи Первого секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза, Председателя Совета Министров СССР Н.С. Хрущева на приеме советских журналистов в Кремле 14 ноября 1959 г. // Печат. по газ. «Правда», 18 ноября 1959 г. С. 302; Отчетный доклад Центрального комитета КПСС XXII Съезду Коммунистической партии Советского Союза, 29 марта 1966 г. URL: <http://brezhnev.su/1/> (дата обращения: 31.05.2020); Доклад Генерального секретаря ЦК товарища Л.И. Брежнева XXV съезду Коммунистической партии Советского Союза, 24 февраля 1976 г. // Материалы XXV съезда КПСС. М.: Изд-во полит. лит., 1976.

² Доклад Генерального секретаря ЦК товарища Л.И. Брежнева XXV съезду Коммунистической партии Советского Союза, 24 февраля 1976 г. // Материалы XXV съезда КПСС. М.: Изд-во полит. лит., 1976. С. 33.

³ Речь Ю.В. Андропова на Пленуме ЦК КПСС. 27 апреля 1973 г. // АП РФ. Ф. 2. Оп. 4. Д. 21. Л. 114-115об. Копия. Машинопись. Опубликовано: Лубянка. Органы ВЧК – ОГПУ – НКВД – НКГБ – МГБ – МВД – КГБ (1917–1991). Справочник. М., 2003. С. 751.

связывать ее достижения с собственной политикой.

Однако противоречивость тезиса о мирном сосуществовании не осталась незамеченной в Вашингтоне, который расценивал его продвижение Н.С. Хрущевым как попытку соединить противоречащие друг другу внешнеполитические направления, в первую очередь в целях использования для достижения собственных геополитических целей и роста личного внутривластного авторитета⁴.

Так что же, по мнению советского руководства, побудило страны капиталистического лагеря к развитию контактов с СССР в духе мирного сосуществования? Наиболее значимыми факторами определялись достижения Москвы в укреплении обороноспособности страны, социально-экономическом развитии и научных разработках⁵. Осознание особой роли СССР, как государства, доказавшего жизнеспособность социалистической модели развития, закладывалось в понимание советской стороной мотивов стран Запада в их стремлении наращивать сотрудничество⁶. Однако также признавалось, что на их мотивацию существенно влияло и стремление реализовать личные национальные интересы⁷.

Помимо прочего, советское руководство определяло, что трансформация климата международных отношений, кроме взаимовы-

годного сотрудничества, служила хорошим условием для освободительной борьбы и реализации революционных задач народов⁸. Достигнутый прогресс в развитии отношений со странами Запада обеспечен, в том числе благодаря использованию противоречий в отношениях между этими странами, а истинным союзником в борьбе СССР за мир и разоружение является международное сообщество рабочих и угнетаемых народов, а не политические лидеры тех или иных стран. Последнее, впрочем, не мешало Н.С. Хрущеву связывать достижение прогресса разрядки с усилиями лидеров наиболее могущественных государств, на которые, по его мнению, была возложена основная масса ответственности за масштабные международные кризисы⁹.

Отметим также, что позиция нейтралитетских стран воспринималась СССР положительно, как не противоречащая курсу разрядки¹⁰. Известно также, что руководители Финляндии получали орден Ленина по случаю годовщины выхода Финляндии из Второй мировой войны¹¹. При этом акценты расставлялись таким образом, чтобы подчеркнуть приверженность страны миролюбивому по отношению к СССР внешнеполитическому курсу.

Одной из целей, которые Советский Союз считал возможным достичь в период разрядки международной напряженности, также стало стремление зафиксировать территориальные изменения, сложившиеся в результате Второй мировой войны, путем активного участия в разрешении вопросов, касающихся

⁴ Report on the Khrushchev Visit (1958–1960, Volume X, Part 1, Eastern Europe Region; Soviet Union; Cyprus). URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1958-60v10p1/d136> (accessed: 31.05.2020).

⁵ Из речи Первого секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза, Председателя Совета Министров СССР Н.С. Хрущева на митинге в г. Красноярске 9 октября 1959 г. // Печат. по газ. «Известия», 11 октября 1959 г. С. 78; Из доклада секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза А.Б. Аристов на торжественном заседании Московского совета по случаю 42-й годовщины Великой Октябрьской социалистической революции 6 ноября 1959 г. // Печат. по газ. «Известия», 7 ноября 1959 г. С. 268.

⁶ Доклад Л.И. Брежнева на торжественном собрании в Кремлевском Дворце съездов, посвященном 20-летию Победы советского народа в Великой Отечественной войне, 8 мая 1965 г. URL: <http://brezhnev.su/1/> (дата обращения: 30.05.2020).

⁷ Речь Ю.В. Андропова на Пленуме ЦК КПСС. 27 апреля 1973 г. // АП РФ. Ф. 2. Оп. 4. Д. 21. Л. 114-115об. Копия. Машинопись. Опубликовано: Лубянка. Органы ВЧК – ОГПУ – НКВД – НКГБ – МГБ – МВД – КГБ (1917–1991). Справочник. М., 2003. С. 750.

⁸ Доклад Л.И. Брежнева на торжественном заседании в Кремлевском Дворце съездов 6 ноября 1964 года, посвященному 47-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции. URL: <http://brezhnev.su/1/> (дата обращения: 30.05.2020).

⁹ Доклад Первого секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза, Председателя Совета Министров СССР Н.С. Хрущева о международном положении и внешней политике Советского Союза на III сессии Верховного Совета СССР 31 октября 1959 г. // Печат. по газ. «Известия», 1 ноября 1959 г. С. 244.

¹⁰ Речь на обеде, данном Федеральным канцлером Австрийской Республики Бруно Крайским в Вене, 2 июля 1973 г. // Косыгин А.Н. Статьи и речи: в 2 т. М.: Политиздат, 1979. Т. 2. С. 217.

¹¹ Записка министра иностранных дел СССР А.А. Громыко о мероприятиях в связи с 20-й годовщиной выхода из Второй мировой войны и установления нового внешнеполитического курса Финляндии, 12 сентября 1964 г. С. 737.

обеспечения безопасности в Европе и развития многосторонних контактов со странами Запада¹².

Стоит также добавить, что для СССР потепление в отношениях с США было неотделимо от невмешательства во внутренние дела друг друга¹³. Последний тезис неоднократно повторялся в различного рода публичных выступлениях советских лидеров. Интересен вопрос, насколько широко он трактовался. Есть основание предположить, что он включал в себя не только проблемы внутривосточного развития СССР, такие как права человека или еврейская эмиграция, но и взаимоотношения Советского Союза с принадлежавшими к социалистическому блоку странами Восточной Европы, на которых влияние Москвы по понятным историческим и географическим причинам было особенно сильным, вплоть до возможности прямого политического и военного воздействия. Как бы то ни было, «Доктрина Брежнева» показывала готовность Москвы активно поддерживать социалистические силы по преимущественному принципу [5, с. 65-68].

Также СССР стремился к выключению из повестки разрядки некоторых региональных вопросов, в связи с чем критика Вашингтоном советской активности в третьих странах воспринималась как необоснованно враждебная и идущая в разрез с тенденцией разрядки¹⁴. Характерно, что когда речь заходила, в свою очередь, об аналогичной активности США, Советский Союз выступал с жесткой критикой, указывая, что если Вашингтон всерьез рассчитывает на развитие отношений с Москвой, он должен умерить свою внешнеполитическую агрессию¹⁵. В Вашинг-

тоне мыслили аналогично, признавая важность сохранения военного и финансового присутствия США в различных регионах мира, несмотря на происходящие перемены¹⁶. Вместе с тем в конце 1970-х гг. в официальной советской риторике появляется мысль о глобальном характере разрядки, которая должна распространиться на все регионы мира¹⁷.

Кроме того, к 70-м гг. XX века можно отнести завершение формирования концепции разрядки, квинтэссенцией которой стала брежневская Программа мира, озвученная на XXIV съезде КПСС¹⁸. Она состояла из следующих ключевых элементов: ликвидация локальных военных очагов напряженности, использование возможностей ООН для подавления актов агрессии и «международного произвола», отказ от применения силы в решении спорных вопросов, признание территориальных изменений в Европе, сложившихся после Второй мировой войны, обеспечение коллективной безопасности в Европе, продолжение борьбы за разоружение и нераспространение ядерного оружия, прекращение гонки вооружений и сокращение военных расходов, ликвидация колониальных режимов, расизма и апартеида, развитие гуманитарного и социально-экономического сотрудничества с государствами, «которые со своей стороны стремятся к этому».

На следующем съезде она получила дальнейшее развитие, вобрав в себя укрепление единства социалистических государств,

ря 1966 г. URL: <http://brezhnev.su/1/> (дата обращения: 31.05.2020)

¹⁶ Memorandum From the Chairman of the Policy Planning Council and Counselor of the Department of State (Rostow) to Secretary of State Rusk (1961–1963, Vol. VIII, National Security Policy), September 17, 1963. Resource ID: frus1961-63v08/d142. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1961-63v08/d142> (accessed: 31.05.2020); Letter From President Carter to Secretary of State Vance (1977–1980, Vol. VI, Soviet Union), April 14, 1978. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1977-80v06/d96> (accessed: 31.05.2020).

¹⁷ Речь на обеде в Анкаре, 26 декабря 1975 года. Косыгин А.Н. Статьи и речи: в 2 т. М.: Политиздат, 1979. Т. 2. С. 390.

¹⁸ Доклад Генерального секретаря ЦК товарища Л.И. Брежнева. Отчетный доклад Центрального комитета КПСС XXIV съезду Коммунистической партии Советского Союза. XXIV съезд Коммунистической партии Советского Союза (30 марта – 9 апреля 1971 г. Стенографический отчет. М.: Изд-во полит. лит., 1971. С. 599.

¹² Речь Л.И. Брежнева перед избирателями, 10 марта 1967 г. URL: <http://brezhnev.su/1/> (дата обращения: 31.05.2020).

¹³ Из речи Первого секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Советского Союза, Председателя Совета Министров СССР Н.С. Хрущева на митинге трудящихся в г. Владивостоке 6 октября 1959 г. // Печат. по газ. «Известия», 8 октября 1959 г. С. 40; Отчетный доклад Центрального комитета КПСС XXII съезду Коммунистической партии Советского Союза, 29 марта 1966 г. URL: <http://brezhnev.su/1/> (дата обращения: 31.05.2020).

¹⁴ Заявление для печати, опубликованное советской делегацией на XIV сессии Генеральной Ассамблеи ООН 21 ноября 1959 г. // Печат. по газ. «Правда», 23 ноября 1959 г.

¹⁵ Речь Л.И. Брежнева на митинге советско-польской дружбы в Кремлевском Дворце съездов, 15 октяб-

прекращение гонки вооружений с переходом к сокращению накопленных запасов оружия, воплощение разрядки международной напряженности в конкретные формы взаимовыгодного сотрудничества, ликвидацию «неравноправия» в системе международных экономических отношений¹⁹.

Дополнительно, при анализе подхода СССР к пониманию сущности разрядки можно выделить два интересных аспекта. Первый состоит в том, что формулировки, касающиеся разрядки международной напряженности, отличались в зависимости от того, для внутреннего или внешнего использования они были предназначены. Так, при обращении к иностранным партнерам в ходе двусторонних визитов, митингов, переговоров и иных встреч речь Москвы была менее двойственной, прослеживался явный акцент на позитивных переменах и возможностях. При этом признавался существенный вклад не только Советского Союза, но и других стран в мирный процесс и разоружение. В то время как «домашние» выступления отличались сохранением многих элементов традиционной революционной риторики.

Второй аспект выражается в том, что в обоих случаях советской стороной обозначалась мысль о том, что появление новых веяний в системе международных отношений соответствует актуальным общемировым тенденциям.

Вместе с тем в период зарождения разрядки в конце 1950-х гг., касаясь вопроса о перспективах окончания конфронтации, Москва отмечала, что было бы наивным полагать, что существуют видимые перспективы радикального решения проблемы международной напряженности²⁰.

Перед тем как перейти к американской стороне вопроса, скажем пару слов о сочетании прагматического и идеологического во внешней политике СССР. Очень часто, к сожалению, не только в зарубежной, но и отечественной историографии бытует мнение об

идеологической одержимости советских лидеров, не позволявшей им трезво оценивать международную обстановку, а также имеющиеся перспективы межгосударственного сотрудничества. Однако при детальном рассмотрении этот тезис обнаруживает свою несостоятельность. Во-первых, революционная риторика, которая может смутить своей противоречивостью, была характерна не только для политического пространства, но и для социальной, культурной, научной сфер СССР, стала своего рода общеупотребимым и в чем-то общеобязательным лингвистическим штампом. Во-вторых, Советский Союз достаточно быстро стал стремиться ко вхождению в пространство международных отношений как самостоятельная геополитическая сила. Как и любая другая страна, без относительно идеологии, он был заинтересован в получении доступа к ресурсам, необходимым для выживания и развития, о чем свидетельствуют факты взаимного дипломатического признания СССР и капиталистических стран, развитие экономических, политических и иных контактов с ними. Значит ли это, что советская сторона не закладывала элементы коммунистической идеологии в понимание причин и сущности разрядки – конечно, нет. Однако стоит понимать, что только лишь идеологическими императивами внешняя политика Советского Союза не ограничивалась, и на каждом историческом этапе находилось пространство для реализации практических интересов, тем более, что говорим мы о деятельности не просто страны, а мировой сверхдержавы. Оговоримся, однако, что иногда идеологические обязательства (не одержимость и фанатизм, а именно обязательства) действительно заставляли Москву принимать невыгодные для себя внешнеполитические решения.

Что же касается позиции Вашингтона, то, по мнению непосредственного участника событий посла СССР в Соединенных Штатах Америки А.Ф. Добрынина, концепция разрядки принималась и осознавалась далеко не всеми членами американского общества. Определенная немалочисленная ее часть, в которую входили в том числе американские либералы, активно выступала против политики разрядки [6, с. 257]. Развивая эту мысль дальше, он отмечает, что для американской политической элиты вопрос о том, насколько

¹⁹ Программа дальнейшей борьбы за мир и международное сотрудничество, за свободу и независимость народов, Отчетный доклад ЦК КПСС XXV съезду КПСС, 1 марта 1976 г. URL: <http://istmat.info/node/22440> (дата обращения: 24.06.2020).

²⁰ Речь министра иностранных дел СССР А.А. Громыко на III сессии Верховного Совета СССР 31 октября 1959 г. // Печат. по газ. «Известия». 1 ноября 1959 г. С. 249.

на самом деле была выгодна разрядка и кому в большей степени: СССР или США, оставался открытым и обострился с нарастанием политического кризиса в Соединенных Штатах Америки во второй половине 1970-х гг. [6, с. 336-337]. Наиболее ярые сторонники антикоммунизма также часто высказывали опасение, что компромиссные шаги Вашингтона, как и публичное обозначение последним своей заинтересованности в развитии двусторонних контактов, может быть воспринято Москвой как проявление слабости²¹. По мнению посла, Вашингтон также не смог признать СССР в качестве равного политического партнера.

При этом трудно оспорить важность личного вклада Г. Киссинджера и Р. Никсона в становление и культивирование политики разрядки. Мемуары и иные исторические документы рисуют первого горячим сторонником развития советско-американского диалога, хотя и позволявшим себе время от времени определенную непоследовательность в действиях, вызванную политической конъюнктурой [6, с. 374]. Конечно, такая заинтересованность зиждилась, в первую очередь, на практических соображениях и понимании выгоды открывающихся перспектив. В свою очередь Г. Киссинджер отмечал, что Р. Никсон отказался от плоского абсолютизированного конфронтационного подхода к восприятию СССР, считая, что благодаря прогрессу в тех сферах, где у сверхдержав есть точки соприкосновения, можно добиться прогресса и в иных сферах, что позволит в долгосрочной перспективе скорректировать поведение Москвы [7, р. 713]. Также на примере американо-китайских отношений, выстроенных Р. Никсоном, Г. Киссинджер отмечает ту важную роль, которую играет личность политического лидера в вопросах внешней политики [7, р. 729].

Отсутствие единообразного подхода сменяющих друг друга в результате выборов американских администраций не позволяла курсу на разрядку приобрести устойчивые очертания и формы, так как тема советско-американских отношений зачастую станови-

лась излюбленным полем для спекуляций во время очередной предвыборной кампании. В период президентства Дж. Кеннеди американская администрация считала целесообразным стремиться к стабилизации международной обстановки, которая стала проявлять признаки подвижности еще в начале 1960-х гг., а также четко очертить границы разрядки, которые не должны подвергаться сомнению основы биполярного размежевания и размыывать контуры сотрудничества стран Запада²². Также обозначались проблемы усиления раскола внутри коммунистического лагеря и необходимость грамотного представления меняющегося внешнеполитического курса внутри страны.

В период президентства Л. Джонсона имело место признание наступления похолодания в отношениях с СССР в 1966 г.²³ При этом ответственность главным образом возлагалась на Советский Союз. Важно, что источники дают понимание озабоченности снижением темпов разрядки и признанием, что советско-американские отношения — приоритетное направление внешней политики США.

При Дж. Форде, когда в повестку разрядки стали включаться вопросы внутреннего развития СССР, все еще было стремление к сохранению стабильного уровня советско-американских отношений. Ключевым про странством для достижения компромисса по-прежнему была тема контроля над вооружениями²⁴.

Наконец, в период президентства Дж. Картера американо-советский диалог был в существенной степени поглощен накопившимися противоречиями (активность СССР и Кубы в Африке, нарастание противоборства

²¹ Memorandum From the President's Assistant for National Security Affairs (Brzezinski) to President Carter (1977–1980, Vol. I, Foundations of Foreign Policy), May 31, 1978. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1977-80v01/d84> (accessed: 31.05.2020).

²² Memorandum From the Chairman of the Policy Planning Council and Counselor of the Department of State (Rostow) to Secretary of State Rusk, September 17, 1963. Foreign relations of the United States, 1961–1963, Vol. VIII, national security policy. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1961-63v08/d142> (accessed: 09.06.2020).

²³ Paper Prepared in the Policy Planning Council, March 23, 1966. Foreign relations of the United States, 1964–1968, Vol. XIV, Soviet Union. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v14/d157> (accessed: 09.06.2020).

²⁴ Letter From President Carter to Soviet General Secretary Brezhnev, January 26, 1977. Foreign relations of the United States, 1977–1980, Vol. VI, Soviet Union. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1977-80v06/d1> (accessed: 09.06.2020).

военных блоков в Европе) и новыми осложняющими факторами, вроде прав человека²⁵.

Несмотря на то, что преемники Р. Никсона на посту президента США заверяли советское руководство в приверженности начатой им линии, а также в том, что советско-американские отношения являются краеугольным камнем американской внешней политики, в реальности некоторые из них предпринимали шаги, прямо противоположные этому, что неоднократно становилось предметом критики со стороны Москвы²⁶. В этой связи скорее нельзя говорить о наличии у американской администрации продуманной концепции разрядки, тем более оформленного намерения привести холодную войну к завершению [6, с. 502-504].

В свою очередь исторические события убедительно показывают, что Штаты увязывали прогресс советско-американских отношений с решением конкретных насущных задач, в частности, возникших вокруг ситуации в Юго-Восточной Азии [8, с. 6]. Более того, на момент 1963 г. в Вашингтоне не было понимания, насколько имеющиеся тенденции развития международных отношений устойчивы и как долго они сохранятся²⁷.

Как и в СССР, в США в исследуемый период не отказались от курса на глобальное соперничество [6, с. 501]. Уже после начала активной фазы переговоров, направленных на снижение ядерной угрозы и достижение определенных практических результатов, стремление к сохранению должного уровня политического, экономического и военного [9] присутствия в качестве противовеса Москве не уменьшилось²⁸. Об этом также свидетельствует стремление Вашингтона оказы-

вать влияние на развитие отношений СССР со странами Западной Европы²⁹. При этом заинтересованность этих стран в укреплении разрядки Соединенные Штаты Америки оценивали очень высоко, выше собственной, отмечая, что европейцы ощущают тревогу от близости СССР, сомнения в способности США обеспечить им безопасность и недовольство доминированием последних в регионе. Исторически обусловленная общность со странами Восточной Европы и наличие социалистически ориентированных политических сил в странах Запада усиливали интерес Вашингтона к европейской разрядке³⁰.

Более того, так же как Советский Союз стремился к использованию противоречий внутри лагеря капиталистических стран, так и американская администрация считала возможным оказывать всяческую поддержку процессам разобщения СССР и стран Восточной Европы³¹. И, конечно, нельзя не упомянуть о пресловутой китайской карте, позволившей Штатам использовать контакты с КНР для влияния на политику Советского Союза и углубления противоречий внутри коммунистического лагеря [10, с. 47]. При этом политика эта была осознанной, направленной на широкое использование динамики взаимоотношений между США и КНР³².

Вопросом, в наибольшей степени сближавшим позиции СССР и США, можно считать стремление к уменьшению угрозы ядерной войны и осуществлению контроля над процессом наращивания ядерных вооруже-

²⁵ Letter From President Carter to Secretary of State Vance, April 14, 1978. Foreign relations of the United States, 1977–1980, Vol. VI, Soviet Union. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1977-80v06/d96> (accessed: 09.06.2020).

²⁶ Пресс-конференция А.А. Громыко, 1 апреля 1977 г. URL: <http://istmat.info/node/23031> (дата обращения: 24.06.2020).

²⁷ Memorandum of Conversation (1961–1963, Vol. XVI, Eastern Europe; Cyprus; Greece; Turkey), September 1963. Resource ID: frus1961-63v16/d245. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1961-63v16/d245> (accessed: 31.05.2020).

²⁸ Paper Prepared in the Policy Planning Council, March 23, 1966. Foreign relations of the United States, 1964–1968, Vol. XIV, Soviet Union. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v14/d157> (accessed: 01.07.2020).

²⁹ Letter From Secretary of State Rusk to Senator Mike Mansfield (1964–1968, Vol. XIII, Western Europe Region), April 21, 1967. Resource ID: frus1964-68v13/d248. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1964-68v13/d248> (accessed: 01.06.2020).

³⁰ Intelligence Memorandum Prepared in the Central Intelligence Agency (1977–1980, Vol. XII, Afghanistan), January 7, 1980, URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1977-80v12/d148> (accessed: 31.05.2020).

³¹ Memorandum From the Executive Secretary of the Department of State (Springsteen) to the President's Deputy Assistant for National Security Affairs (Scowcroft), Washington, January 23, 1975. (1969–1976, Vol. E–15, Part 1, Documents on Eastern Europe, 1973–1976), January 23, 1975. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1969-76v15p1/d12> (accessed: 31.05.2020).

³² Memorandum From the Assistant Director, East Asia and Pacific, United States Information Agency (Reinhardt) to the Director (Shakespeare) (1917–1972, VIII, Public Diplomacy, 1969–1972), August 16, 1971. Resource ID: frus1917-72PubDipv08/d146. URL: <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1917-72PubDipv08/d146> (accessed: 31.05.2020).

ний³³. Однако, как показала практика, излишне амбициозные предложения на фоне сохраняющейся подозрительности³⁴ часто тормозили переговорный процесс, так как высказывались поспешно и несвоевременно. Чтобы оценить, чего в этих предложениях было больше: искренности или заведомой спекуляции, дабы поставить своего оппонента в неудобное положение и скомпрометировать, необходимо анализировать каждый такой прецедент в отдельности.

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что во многом подходы СССР и США к пониманию сущности разрядки схожи. Среди наиболее существенных позитивных ее элементов для обеих сторон выступало стремление к снижению угрозы ядерной войны и формированию эффективной системы контроля над производством ядерного оружия в мире. Вместе с тем немало элементов разрядки имели двойственный неоднозначный характер, напрямую или косвенно относились к парадигме враждебности, введенной во время холодной войны.

³³ Директивные указания советской делегации на Международной конференции ученых против атомной опасности. Сентябрь 1958 г. // РГАНИ. Ф. 4. Оп. 15. Д. 134. Л. 139-140. Подлинник. С. 1052-1053.

³⁴ Речь Ю.В. Андропова на Пленуме ЦК КПСС. 27 апреля 1973 г. // АП РФ. Ф. 2. Оп. 4. Д. 21. Л. 114-115об. Копия. Машинопись. Опубликовано: Лубянка. Органы ВЧК – ОГПУ – НКВД – НКГБ – МГБ – МВД – КГБ (1917–1991). Справочник. М., 2003. С. 753.

Интересно отметить и то, что, исходя из имеющихся источников, складывается ощущение некой растерянности Вашингтона и Москвы в начальный период разрядки, когда на первый план вышли вопросы глубины и долгосрочности тенденций на трансформацию климата международных отношений. Это ставит под сомнение мысль о том, что разрядка могла быть намерено создана той или иной администрацией, которые скорее были вынуждены выработать более гибкую внешнеполитическую линию в своем стремлении дать адекватный ответ на обнаружившиеся изменения.

Что же касается вопроса, является разрядка формой холодной войны либо же периодом, характеризующимся прямопротивоположными тенденциями, то, на наш взгляд, наиболее реалистичным видится следующий ответ: разрядка есть форма адаптации субъектов международных отношений к имевшим место во второй половине XX века объективным процессам трансформации международных отношений, носившим глобальный характер и происходившими в рамках биполярной системы. При этом по мере развития разрядки действительно произошло расширение объемов и форм взаимного сотрудничества как самих сверхдержав, так и прочих государств, в первую очередь, благодаря пониманию получаемых от разрядки выгод, часть из которых, как это ни парадоксально, исходила из ее противоречивого характера.

Список литературы

1. Холодная война и политика разрядки: дискуссионные проблемы: сб. ст.: в 2 т. / отв. ред. Н.И. Егорова, А.О. Чубарьян. М., 2003.
2. Конфликты и компромиссы в истории мировых цивилизаций: сб. ст. / под ред. Н.И. Басовской и др. М., 2009. 464 с.
3. Путилин Б.Г., Золотарев В.А. Т. 1: Противостояние двух сверхдержав // Холодная война: в 2 т. (Военная история Российского государства / под ред. В.А. Золотарева). М.: ИНЭС, РУБИН, 2014. 984 с.
4. Узнародов И.М. СССР и окончание холодной войны // Научная мысль Кавказа. 2016. № 1. С. 27-37.
5. Стыкалин А.С. «Доктрина ограниченного суверенитета» в восточно-европейской политике СССР и ее пересмотр (1956–1989 гг.) // Новое прошлое. 2019. № 3. С. 60-79.
6. Добрынин А.Ф. Сугубо доверительно. Посол в Вашингтоне при шести президентах США (1962–1986 гг.). М.: Междунар. отношения, 2008. 712 с.
7. Kissinger H. Diplomacy. N. Y.: SIMON and SCHUSTER, 1994. 912 p.
8. Воробьева Т.А. Вьетнамский фактор в советско-американо-китайских отношениях и разрядка международных напряженности (1964–1937) // Вестник Вятского государственного университета. 2016. № 11. С. 5-16.
9. Росина М.А. США – НАТО на завершающем этапе разрядки международной напряженности, 1977–1980 годы // Россия и Америка в XXI веке. 2019. № 4. URL: <https://rusus.jes.su/s207054760008215-3-1/> (дата обращения: 19.06.2020).

10. Юнгблюд В.Т., Воробьева Т.А. Советско-китайский раскол в американской политике разрядки международной напряженности (1968–1973 гг.) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 1. С. 47–58.

References

1. Egorova N.I., Chubaryan A.O. (executive eds.). *Kholodnaya voyna i politika razryadki: diskussionnyye problem: v 2 t.* [Cold War and the Politics of détente: Controversial Issues: in 2 vols.]. Moscow, 2003. (In Russian).
2. Basovskaya N.I. et al. (eds.). *Konflikty i kompromissy v istorii mirovykh tsivilizatsiy* [Conflicts and Compromises in the History of World Civilizations]. Moscow, 2009, 464 p. (In Russian).
3. Putilin B.G., Zolotarev V.A. T. 1: Protivostoyaniye dvukh sverkhderzhav [Vol. 1: Confrontation Between Two Superpowers]. In: Zolotarev V.A. (ed.). *Kholodnaya voyna: v 2 t. (Voyennaya istoriya Rossiyskogo gosudarstva)* [Cold War: in 2 vols. (Military History of the Russian State)]. Moscow, Institute for Economic Strategies, RUBIN Publ., 2014, 984 p. (In Russian).
4. Uznarodov I.M. SSSR i okonchaniye kholodnoy voyny [The USSR and the end of the cold war]. *Nauchnaya mysl' Kavkaza – Scientific Thought of Caucasus*, 2016, no. 1, pp. 27–37. (In Russian).
5. Stykalin A.S. «Doktrina ogranichenogo suvereniteta» v vostochno-evropeyskoy politike SSSR i eye perezsmotr (1956–1989 gg.) [“The doctrine of limited sovereignty” in the east European policy of the USSR and its revision (1956–1989)]. *Novoye proshloye – The New Past*, 2019, no. 3, pp. 60–79. (In Russian).
6. Dobrynin A.F. *Sugubo doveritel'no. Posol v Vashingtone pri shesti prezidentakh SSHA (1962–1986 gg.)* [Strictly Confidential. Ambassador to Washington under Six US Presidents (1962–1986)]. Moscow, Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 2008, 712 p. (In Russian).
7. Kissinger H. *Diplomacy*. New York, SIMON and SCHUSTER Publ., 1994, 912 p.
8. Vorobyeva T.A. V'yetsnamskiy faktor v sovetsko-amerikano-kitayskikh otnosheniyakh i razryadka mezhdunarodnoy napryazhennosti (1964–1973) [The Vietnamese factor in Soviet-American-Chinese relations and détente of international tensions (1964–1973)]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*, 2016, no. 11, pp. 5–16. (In Russian).
9. Rosina M.A. SSHA – NATO na zavershayushchem etape razryadki mezhdunarodnoy napryazhennosti, 1977–1980 gody [US – NATO at the final stage of the détente, 1977–1980]. *Rossiya i Amerika v XXI veke – Russia and America in the 21st Century*, 2019, no. 4. (In Russian). Available at: <https://rusus.jes.su/s207054760008215-3-1/> (accessed 19.06.2020).
10. Yungblyud V.T., Vorobyeva T.A. Sovetsko-kitayskiy raskol v amerikanskoj politike razryadki mezhdunarodnoy napryazhennosti (1968–1973 gg.) [The Soviet-Chinese split in the U.S. policy of détente (1968–1973)]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*, 2018, no. 1, pp. 47–58. (In Russian).

Информация об авторе

Василькова Виктория Александровна, аспирант, кафедра теории политики и коммуникации Института международных отношений и мировой истории. Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация; консультант отдела инвестиций. Министерство экономического развития и поддержки предпринимательства Кировской области, г. Киров, Российская Федерация. E-mail: vasilkovava@idist.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-4115>

Поступила в редакцию 20.07.2020 г.
 Поступила после рецензирования 19.08.2020 г.
 Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Victoriya A. Vasilkova, Post-Graduate Student, Theory of Politics and Communication Department of Institute of International Relations and World History. National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation; Advisor of Investment Department. Ministry of Economic Development and Entrepreneurship Support of the Kirov Region, Kirov, Russian Federation. E-mail: vasilkovava@idist.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-4115>

Received 20 July 2020
 Reviewed 19 August 2020
 Accepted for press 25 September 2020

