

# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 378.4

## ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: СУЩНОСТЬ И ПРИЗНАКИ

© Андрей Васильевич ПРОХОРОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат филологических наук,  
доцент, директор центра мониторинга и анализа образовательной  
деятельности, e-mail: proh\_and@rambler.ru

Рассмотрена модель предпринимательского университета как одна из ведущих моделей современного университета. Формирование новых моделей университетов – это реакция на изменения, происходящие во внутренней и внешней среде, на вызовы глобального общества. Сущность модели предпринимательского университета заключается в том, что предпринимательский университет сам демонстрирует признаки предпринимательской структуры, реализует программы по предпринимательству, развивает предпринимательский дух в студентах различных специальностей. Основной чертой предпринимательского университета является его финансовая независимость от государства. Приведены трактовки понятия «предпринимательский университет», критерии данной модели, демонстрируется разница между предпринимательской деятельностью университета и коммерческой структуры. Пионерами в сфере становления модели предпринимательского университета являются западные вузы. В качестве иллюстрации реализации модели предпринимательского университета приводится опыт университетов США, Германии, Швеции, Нидерландов.

*Ключевые слова:* модель университета; университет; предпринимательский университет; критерии предпринимательского университета.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-5-10

Глобализация сферы высшего образования дала основание специалистам говорить о формировании **новых моделей университета**. А.С. Запесоцкий отмечает, что «формирование различных моделей университетского образования – это исторически обусловленный процесс, имеющий циклический характер» [1, с. 155]. По его мнению, содержание каждого цикла определяется, с одной стороны, реальными противоречиями, возникающими вследствие инертности образовательных систем, а с другой – динамичным развитием реальной жизни, изменениями конкретной социокультурной ситуации. В результате изменяется не только содержание образования, но и доминирующая модель университета [1, с. 155]. Плотность современных тенденций, определяющих ценностные контуры высшего образования, такова, что сложился целый ряд моделей университета, каждая из которых базируется на определенной конфигурации ценностей.

Одной из ведущих моделей современного университета является модель **предпринимательского университета**. Данная модель была предложена исследователями Гарвардского университета Дж. Энджелл и Э. Дэнджерфилд для обозначения учебного заведения, главным приоритетом для которого выступает добывание денег.

Принято выделять следующие задачи предпринимательского университета. Предпринимательский университет должен:

- предлагать программы предпринимательства и готовить людей, которые в будущем организуют собственный бизнес;
- развивать предпринимательское мышление у студентов других специальностей;
- выступать предпринимательским учреждением, создавая бизнес-инкубаторы, технопарки, вовлекая в их деятельность студентов и выпускников, помогая им тем самым основать собственные компании [2, с. 251; 3, р. 188].

Главное в идее предпринимательского университета – смена модели организации и управления университетом: переход от финансирования за счет средств государственного бюджета к многоканальному финансированию на основе самостоятельного поиска источников дополнительных средств [4–8].

Особое значение для развития университетского предпринимательства имела *Гельзенкирхенская декларация институционального предпринимательского управления и изучения предпринимательства в системах высшего образования Европы*, принятая в декабре 2003 г. [9]. Согласно декларации, идея «предпринимательского университета» подразумевает корректировку управленческих структур и деятельности университета, что способствует институализации университетского менеджмента, которому свойственны:

- профессионализация в сочетании с сильным исполнительным руководством;
- диверсификация источников дохода;
- изучение и интеграция новых рыночных методов менеджмента при условии бережного отношения к ключевым академическим ценностям;
- тесные связи с деловыми кругами и обществом;
- развитие инициативной и инновационной предпринимательской культуры: передача знаний, основание новых производственных компаний, продолжение образования и налаживание контактов с выпускниками, в т. ч. и для привлечения финансовых средств в университет;
- интеграция академических и исследовательских подразделений посредством размывания традиционных дисциплинарных границ и учреждения проектных начинаний, соответствующих новым методам производства знаний [9].

Исследователи отмечают, что некоторые университеты, называя себя предпринимательскими, на самом деле таковыми не являются. Г.Н. Константинов и С.Р. Филонович со ссылкой на Дж. Ропке приводят следующие критерии предпринимательского университета:

- университет должен демонстрировать предпринимательское поведение как организация;

- члены университета – преподаватели, студенты, сотрудники – должны быть предпринимателями;

- взаимодействие между университетом и окружающей средой должно приводить к «структурному сопряжению» университета и региона [10, с. 53].

Выделяют ряд других черт предпринимательского университета:

- **капитализация знаний**, что становится основой экономического и социального развития, а следовательно, и базой для расширения роли университета в обществе. Процесс трансферта технологий, который раньше требовал значительно больше времени, сейчас происходит в течение нескольких лет, что позволяет изобретателю как участвовать в разработке, так и в его коммерциализации;

- **независимость**. Предпринимательский университет является относительно независимым учреждением, не является созданием других институциональных сфер;

- **взаимозависимость**. Предпринимательский университет тесно взаимодействует с бизнесом и государством, не отделим от общества. Эффективная инновационная политика предпринимательского университета, по мнению специалистов, должна быть ориентирована на преодоление конфликта между промышленностью и научными исследованиями;

- **смещение форм**. Разрешение противоречия между принципами независимости и взаимозависимости приводит к появлению гибридных организационных форм, способных реализовывать эти принципы одновременно;

- **рефлексивность**. При непрерывном обновлении внутренних структур университета и взаимосвязи с процессами, протекающими в бизнесе и государстве, происходит пересмотр их взаимоотношений с университетом (рис. 1) [11, с. 150-151].

Основной же чертой предпринимательского университета специалисты называют сокращение его финансовой зависимости от государства и рост его материальной самостоятельности (Д. Бок, М. Мирча, Б. Кларк, В. Визек-Видович, А. Бьелиш и др.). Другой задачей предпринимательского университета является формирование предпринимательского духа в выпускниках (П. Шульте).

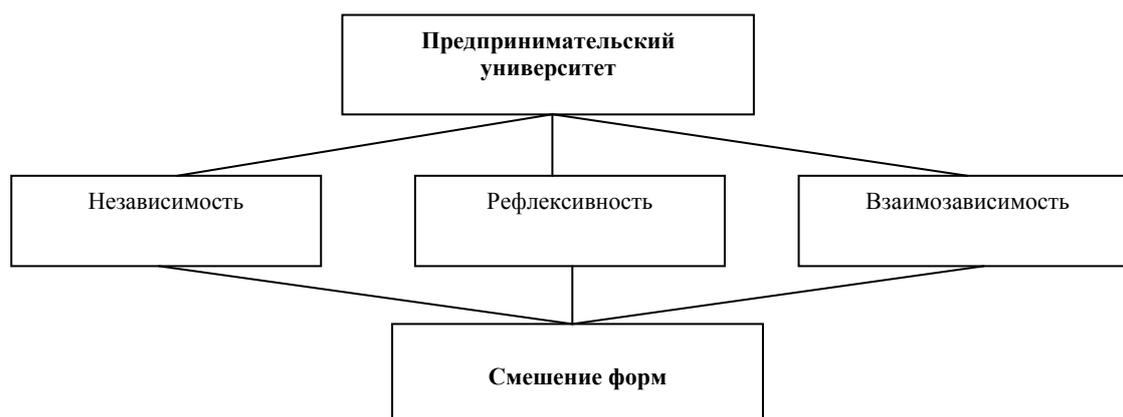


Рис. 1. Черты предпринимательского университета [11, с. 151]

Обозначенные признаки предпринимательского университета позволяют трактовать его как высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ограничений в трех сферах – генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику – путем инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой [10, с. 55].

Сущность предпринимательского университета наилучшим образом характеризуют его цели, сформулированные П. Шульте следующим образом:

- в результате обучения и образования выпускники университетов должны стать не только соискателями, но и создателями рабочих мест;
- поддержка маркетинговой деятельности;
- выработка предпринимательского мышления, развитие коллективных видов бизнеса;
- предоставление офисных помещений и земли в наем по демпинговым ценам;
- консультации по вопросам учреждения новых компаний;
- финансовая поддержка в виде как учредительного капитала, так и внешнего финансирования [3].

В целом, характер деятельности вузов в современных условиях определяется **стратегией диверсификации**, под которой подразумевается изменение перечня предлагаемых услуг, изменение сфер и направлений деятельности вуза, расширение сети филиалов, предоставление дистанционных образовательных услуг и т. д. [12; 13].

Пионерами академического предпринимательства считаются американские университеты. Первые предпринимательские образовательные программы появились в университетах США в 40–50-х гг. XX в. Всплеск предложения предпринимательского образования в США пришелся на 80–90-е гг. XX в. [14]. К 2005 г. число предпринимательских программ в учебных планах школ бизнеса и университетов в США превысило 1000. Немного позже академическое предпринимательство получило развитие в Великобритании, Нидерландах, Бельгии, Германии и т. д.

Появление первых предпринимательских университетов сопровождалось значительным исследовательским интересом к новой модели высшего учебного заведения. Первым теоретиком академического предпринимательства в Европе стал Б. Кларк. Первоначально он рассмотрел примеры развития идеи предпринимательского университета, основываясь на опыте 5 европейских университетов: университета Уорвика (Великобритания), университета Твенте (Нидерланды), университета Скратчклайда (Великобритания), университета Халмерса (Швеция) и университета Йознсуу (Финляндия) [14; 15].

Показателен опыт перехода к университету предпринимательского типа технологического университета Халмерса (Швеция). Данный переход, по замечанию Б. Кларка, связан с академическим ядром (*academic heartland*) – сотрудниками университета, которые демонстрировали на личном примере предпринимательский подход и задавали тон в преобразованиях вуза. Они были поддержаны административным ядром – ректора и

административного директора. Деятельность академического ядра также поддерживается «периферией развития», междисциплинарные элементы которой ориентированы на конкретные проекты [16].

Б. Кларк, анализируя деятельность одного из шведских университетов – университета Халмерса, выделяет, как минимум пять условий, сделавших этот университет «предпринимательским»:

- сильное административное ядро;
- все более увеличивающаяся «развивающаяся» периферия;
- различные источники денежных поступлений;
- влиятельные, энергичные представители академического сообщества;
- интегрированная предпринимательская культура [16, с. 92].

К условиям построения предпринимательских университетов в Великобритании следует отнести изменения в политике высшего образования 1979 г., связанные с избранием М. Тэтчер главой правительства. Политика ее правительства определялась такими понятиями, как «рынок», «экономическая эффективность», «приватизация», «сокращение государственного бюджета» [17, с. 129]. Для университетов Великобритании это означало сокращение государственного финансирования, необходимость самостоятельного поиска дополнительных средств. Подобные изменения усугублялись общим недоверием администрации М. Тэтчер к высшему образованию, в т. ч. университетам.

Академическое предпринимательство в Германии получило развитие в 90-х гг. XX в. В 1997 г. в Германии была учреждена первая кафедра предпринимательства, к концу 2004 г. таких кафедр было уже 45. К факторам, отличающим характер развития академического предпринимательства в Германии, относят низкий уровень частного финансирования кафедр предпринимательства. Это становится особенно очевидным при обращении к опыту американских университетов [14].

Позиционирование университета как предпринимательского должно базироваться на понимании того, что предпринимательская деятельность университета все-таки отличается от подобной деятельности коммерческого предприятия [18; 19]. Ведение предпринимательской деятельности в настоящее

время для многих университетов рассматривается как способ выживания в конкурентной борьбе в условиях глобального рынка образовательных услуг. В общем смысле под предпринимательской деятельностью понимается реализация особых способностей индивида, выражающаяся в рациональном соединении факторов производства на основе инновационного рискованного подхода. Предпринимательская деятельность вуза при этом отличается от предпринимательской деятельности коммерческого предприятия. Если цель коммерческой деятельности предприятия заключается в максимизации прибыли, то цель предпринимательской деятельности вуза – получение средств, которые в дальнейшем будут направлены на развитие самого вуза.

#### Список литературы

1. *Запесоцкий А.С.* Образование: Философия, культурология, политика. М., 2003.
2. *Налетова И.В.* Исследования высшего образования: концепт метафундаментализма: монография. Тамбов, 2005.
3. *Schulte P.* The Entrepreneurial University: a Strategy for Institutional Development // Higher Education in Europe. 2004. Vol. 29. № 2.
4. *Атоян В., Казакова Н.* Университеты в современном обществе // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 3-9.
5. *Бок Д.* Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования. М., 2012.
6. *Грудзинский А.О.* Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 113-121.
7. *Прохоров А.В.* Влияние ценностей академического капитализма на функционирование современных университетов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 5 (109). С. 271-277.
8. *Прохоров А.В.* Рыночная логика становления современных моделей образования // Философские традиции и современность. 2015. № 2 (8). С. 14-17.
9. The Gelsenkirchendeclaration on Institutional Entrepreneurial Management and Entrepreneurial Studies in Higher Education in Europe // Higher Education in Europe. 2004. Vol. 29. № 2. P. 241-243.
10. *Константинов Г.Н., Филонович С.Р.* Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49-62.
11. Приоритеты инновационного общества: зарубежный опыт. Аналитический обзор по

- представлению высшей школы и университетской науки в качестве базовых составляющих инновационного общества: Финляндия, Ирландия, Канада, Южная Корея // Информационно-библиографический бюллетень. Тверь, 2012. Вып. 3.
12. Налетова И.В. Диверсификация высшего образования: вызов университетам // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 39-45.
  13. Шафранов-Куцев Г.Ф. Университет в региональном сообществе: монография. М., 2003.
  14. Volkmann Ch. Entrepreneurial Studies in Higher Education. An Ascending Academic discipline in the Twenty-First Century // Higher Education in Europe. 2004. Vol. 29. № 2.
  15. Clark B.R. The Character of the Entrepreneurial University // International Higher Education. 2005. № 38. P. 2-3.
  16. Сорочкина И. Предпринимательский университет (Шведский опыт) // Высшее образование в России. 2002. № 3. С. 89-92.
  17. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. СПб., 2007.
  18. Багиев Г.Л., Асаул А.Н. Организация предпринимательской деятельности / под общ. ред. Г.Л. Багиева. СПб., 2001.
  19. Куцев Г.Ф. Вопросы собственности и налогообложения государственных вузов в условиях реформы // Классический университет и региональные приоритеты: мнимые и подлинные апории: материалы Всероссийского семинара. Тюмень, 2004. С. 3-62.
  - vremennykh universitetov. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities.* Tambov, 2012, vol. 5 (109), pp. 271-277.
  8. Prokhorov A.V. Rynochnaya logika stanovleniya sovremennykh modeley obrazovaniya. *Filosofskie traditsii i sovremennost'*, 2015, no. 2 (8), pp. 14-17.
  9. The Gelsenkirchendeclaration on Institutional Entrepreneurial Management and Entrepreneurial Studies in Higher Education in Europe. *Higher Education in Europe*, 2004, vol. 29, no. 2, pp. 241-243.
  10. Konstantinov G.N., Filonovich S.R. Chto takoe predprinimatel'skiy universitet. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2007, no. 1, pp. 49-62.
  11. Prioritety innovatsionnogo obshchestva: zarubezhnyy opyt. Analiticheskiy obzor po predstavleniyu vysshey shkoly i universitetskoy nauki v kachestve bazovykh sostavlyayushchikh innovatsionnogo obshchestva: Finlyandiya, Irlandiya, Kanada, Yuzhnaya Koreya. *Informatsionno-bibliograficheskiy byulleten'*. Tver, 2012, vol. 3.
  12. Naletova I.V. Diversifikatsiya vysshego obrazovaniya: vyzov universitetam. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2005. no. 5, pp. 39-45.
  13. Shafranov-Kutsev G.F. *Universitet v regional'nom soobshchestve*. Moscow, 2003.
  14. Volkmann Ch. Entrepreneurial Studies in Higher Education. An Ascending Academic discipline in the Twenty-First Century. *Higher Education in Europe*, 2004, vol. 29, no. 2.
  15. Clark B.R. The Character of the Entrepreneurial University. *International Higher Education*, 2005, no. 38, pp. 2-3.
  16. Sorokina I. Predprinimatel'skiy universitet (Shvedskiy opyt). *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2002, no. 3, pp. 89-92.
  17. Shpakovskaya L. *Politika vysshego obrazovaniya v Evrope i Rossii*. St. Petersburg, 2007.
  18. Bagiev G.L., Asaul A.N. *Organizatsiya predprinimatel'skoy deyatel'nosti*. St. Petersburg, 2001.
  19. Kutsev G.F. Voprosy sobstvennosti i nalogooblozheniya gosudarstvennykh vuzov v usloviyakh reform. *Klassicheskiy universitet i regional'nye prioritety: mnimye i podlinnye aporii*. Tyumen, 2004, pp. 3-62.

### References

1. Zapesotskiy A.S. *Obrazovanie: Filosofiya, kul'turologiya, politika*. Moscow, 2003.
2. Naletova I.V. *Issledovaniya vysshego obrazovaniya: kontsept metafundamentalizma: monografiya*. Tambov, 2005.
3. Schulte P. The Entrepreneurial University: a Strategy for Institutional Development. *Higher Education in Europe*, 2004, vol. 29, no. 2.
4. Atoyanyan V., Kazakova N. Universitety v sovremennom obshchestve. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2005, no. 4, pp. 3-9.
5. Bok D. *Universitety v usloviyakh rynka. Komertsializatsiya vysshego obrazovaniya*. Moscow, 2012.
6. Grudzinskiy A.O. Universitet kak predprinimatel'skaya organizatsiya. *Sotsiologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*, 2003, no. 4, pp. 113-121.
7. Prokhorov A.V. Vliyaniye tselestoy akademicheskogo kapitalizma na funktsionirovaniye so-

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.  
Received 1 February 2016

UDC 378.4

ENTREPRENEURIAL UNIVERSITY: MAIN POINTS AND FEATURES

Andrey Vasilevich PROKHOROV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Monitoring and Educational Activity Analysis Department, e-mail: proh\_and@rambler.ru

The model of entrepreneurial university as one of the leading models of a modern university is considered. Formation of new models of universities is viewed as a reaction to changes in internal and external environment, the challenges of global society. The essence of the entrepreneurial university model is that an entrepreneurial university performs as a business structure, implements entrepreneurship programs, develops the entrepreneurial spirit towards students of different majors. The main feature of the entrepreneurial university is its financial independence from the state. The interpretation of the “entrepreneurial university” concept is presented, the criteria for this model demonstrates the difference between the business activities of university and commercial structures. Pioneers in the field of the entrepreneurial university model formation are the Western universities. As an illustration of the entrepreneurial university model implementation the experience of universities in the USA, Germany, Sweden, the Netherlands is shown.

*Key words:* university model; university; entrepreneurial university; entrepreneurial university criteria.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-5-10

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

### ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ОПОСРЕДОВАННОЙ ТЕКСТОМ

© **Ираида Евгеньевна БРЫКСИНА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин  
и лингводидактики, e-mail: bryxina68@mail.ru

Раскрыты особенности межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку, выявлены причины нарушений межкультурного взаимодействия (восприятие, стереотипизация, этноцентризм). Проанализированы понятия менталитет, ментальность, культурное самоопределение, концепт и др. Содержание менталитета составляют знания, которыми владеет данная общность людей, отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения, выражает представление людей о жизни и окружающем мире. Доказано, что в процессе обучения межкультурной коммуникации, сознательно направленной на коррекцию коммуникативного поведения обучаемого, происходят изменения в декларативных и процедурных знаниях студента. Концепты формируются в реальных жизненных процессах социализации языковой личности в изучаемом лингвокультурном сообществе, а системные представления о них формируются в процессе инкультурации, постепенного ознакомления и овладения знаниями о другой, иноязычной культуре. Обосновано, что идея универсальности в видении мира людьми противопоставляется идея асимметричности концептов, лежащих в основе языковых форм, отражающих культурный опыт данного народа. Знаки культуры, накладываясь друг на друга, представляют асимметричное явление, совпадающее в одних частях и различающееся в других. Доказано, что в процессе совершенствования межкультурного взаимодействия обучаемый вырабатывает свой индивидуальный стиль учебной деятельности (индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладевает знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей), или адекватно воспринимает структурные признаки грамматического явления (знание грамматического правила).

*Ключевые слова:* восприятие; стереотипизация; этноцентризм; ментальность; культурное самоопределение; инокультурная картина мира.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20

Проблема межкультурного обучения в системе высшего профессионального образования во все времена являлась одной из важнейших, т. к. межкультурная коммуникация представляет собой сложную систему, все элементы которой функционируют в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Ее составляющие существуют в динамике и изменяются под влиянием различных факторов, от которых зависят характер и исход коммуникации. В процессе изучения иностранного языка многие языковые / культурные явления, возникая в сознании обучаемо-

го на уровне концептуальных схем, становятся как бы «пропущенными» через языковое выражение и соотносятся с вербальными формами. С одной стороны, языковое сознание обучаемого «не хочет» принимать чуждую ему языковую систему, использует в общении на иностранном языке речевые образцы, которые являются кальками с родного языка. С другой стороны, когнитивное сознание обучаемого восстает против того, что иностранный язык «видит» и описывает реальность иначе. В межкультурной коммуникации взаимодействуют представители раз-

личных национальных культур, внутри коммуникативных факторов происходят определенные сдвиги по сравнению с их конфигурацией в актах монокультурной коммуникации. Эти зоны несовпадения (рассогласования) вызывают «отчуждение» в межкультурной коммуникации. «Сбои» в межкультурном общении могут наблюдаться не только в результате языковой интерференции, но и из-за наличия в высказываниях партнеров по диалогу т. н. «внекодовой» информации [1].

Наиболее частые причины нарушений межкультурной коммуникации можно понять с помощью объяснения таких явлений, как *восприятие, стереотипизация и этноцентризм*.

Цель статьи – раскрыть особенности межкультурного взаимодействия в процессе изучения иностранного языка и выявить причины нарушений межкультурной коммуникации с помощью объяснения таких явлений, как восприятие, стереотипизация и этноцентризм.

*Восприятие* определяют как сложный познавательный процесс, формирующий уникальную картину мира, которая может значительно отличаться от реальности. Иными словами, восприятием можно назвать индивидуальную интерпретацию событий и явлений. Интерпретируя окружающую студента действительность, он дополняет реально происходящие события собственными взглядами на причинно-следственную связь того, что случилось, и может существенно отклоняться от действительности. Это происходит потому, что в процессе индивидуальной интерпретации обучаемый опирается на собственный опыт, полученный в условиях привычной ему среды. В межкультурном окружении восприятие обучаемого продолжает опираться на устоявшиеся стереотипы, выработанные на основе привычного опыта, полученного в другом социальном и бытовом контексте. В процессе изучения иностранного языка система ценностей, норм, традиций, коммуникационных знаков и символов может кардинально отличаться от привычной для студента. Ситуация осложняется тем, что на форму выражения сильное влияние оказывают и различия в национальных культурных традициях, и довольно частая экспрессивность выразительных средств, являющихся нормой в одном обществе в отличие от

представлений другого общества. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе часто делают эти контакты трудными и даже невозможными. Знания и умения, которыми овладевает студент в процессе обучения восприятию и пониманию чужой и своей культуры, должны быть усвоены так, чтобы коммуникативные неудачи и ошибки не препятствовали общению. Преподаватель развивает у студентов способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, реализовывать коммуникативные намерения, а также умения бесконфликтно взаимодействовать в различных ситуациях общения.

Другим фактором, влияющим на процесс межкультурной коммуникации, является актуализация стереотипов. Представляется важным остановиться на данном понятии подробнее. По словам Ю.Е. Прохорова, понятие «стереотип» в работах социологов, этнографов, психологов, этнопсихолингвистов и лингвистов можно отнести как к наиболее часто используемым, так и наиболее дискуссионным. В связи с этим речь идет о социальных стереотипах, ментальных стереотипах, этнических стереотипах, стереотипах общения, речевых стереотипах и, соответственно, о классификации этих типов [2, с. 68]. «Дело в том, – пишет У. Липпманн, – что реальная окружающая среда слишком объемна, слишком сложна и слишком быстротечна для непосредственного восприятия. Мы не способны реагировать на все ее тонкости, многообразие, представленное в ней множество изменений и сочетаний» [3].

В этнолингвистике понятие стереотипа характеризуется как одно из непрременных условий коммуникативного поведения в разных языковых коллективах, в чем-то смыкающееся с понятием нормы коммуникативного поведения. Н.Г. Брагина дает следующее определение: «Стереотип понимается как категория культуры, регулярно воспроизводимая в вербальных и невербальных текстах, являющаяся необходимой принадлежностью социума (условием взаимопонимания членов социума) и оцениваемая им как «норма» [4]. Автор замечает далее, что стереотипы поведения смыкаются со стереотипами, существующими в сознании людей относительно всего комплекса черт, харак-

терных для того или иного народа и составляющих основу его менталитета. То, как мы формулируем собственные мысли, и то, как мы интерпретируем высказывания других, зависит от различных факторов. В качестве ориентиров, позволяющих обучаемому не «заблудиться» в новом культурно-языковом пространстве, выступают универсальные явления – то общее, что объединяет взаимодействующие культуры. Наша культура снабдила нас, как отмечает О.Г. Поляков, набором фильтров, которые оказывают влияние как на наше восприятие мира, так и на наше представление о нем [5]. «Эти несколько наслоенных факторов влияния, окружающих каждого человека, действуют как своего рода понятийные фильтры и фильтры восприятия, т. е., согласно У. Гудикунсту (W. Gudykunst), механизмы, определяющие число вариантов, из которого мы делаем выбор при кодировании и декодировании сообщений» [6].

В психологии стереотипы рассматриваются как зафиксированные оценочные мнения о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. Стереотипы подразделяют на две группы, в зависимости от их носителей, т. е. представителей данного этноса и иностранцев. Первая группа включает автостереотипы – мнения, суждения, оценки представителей этнической общности о себе, а во вторую группу входят представления о других народах – гетеростереотипы. С точки зрения представителя данного этноса автостереотипы есть нечто обычное, комфортное образование, которое не замечается в повседневном поведении, доведено до автоматизма и ритуально. С точки зрения иностранца, смотрящего на чужую культуру, гетеростереотип необычен, непривычен, резко выделяется на фоне поведения. Фильтры ограничивают предположения, которые мы делаем, о том, как незнакомые люди могут прореагировать на наше коммуникативное поведение. Характер наших предположений влияет на способ отбора при кодировании сообщений.

Причинами формирования этнических стереотипов являются: внешние факторы – активные международные контакты, колонизация, иммиграция, войны; внутренние факторы – психологические и культурологические, обусловленные мышлением человека,

его восприятием «своих» и «чужих», взаимовлиянием культур [7, с. 39]. В повседневной практике явления культуры этносов служат главными факторами этнической идентификации. Такие явления культуры ярко выражены, легко узнаваемы как типичные черты того или иного этноса, своеобразны. Лишь при осознанном подключении обучаемых к другой системе мировидения в рамках углубленного изучения иностранного языка в вузе возможно формирование личности, способной к осмыслению картины мира иной социокультуры. Это, как отмечает В.В. Сафонова, «предполагает формирование ряда социокультурных способностей и качеств (например, социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности), необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев и поиска оптимального выхода из коммуникативных тупиков межкультурного общения» [8].

Для этого необходимо, чтобы обучающийся осознавал национально-культурную специфику родной и иноязычной картин мира. Осознание новой информации является существенным психологическим условием ее усвоения. Психологический аспект обучения иностранному языку отражает специфику речевых психофизиологических механизмов человека, что помогает дать соотносительную характеристику лингвистических категорий, понятий, отложившихся в языковом сознании обучаемых, своеобразии закрепления, осознания и т. д. В целом межкультурное обучение направлено на то, чтобы извлечь из соприкосновения с «чужим» максимальную пользу для личностного развития студента. Благодаря столкновению с «чужим», благодаря взгляду извне, со стороны своей лингвокультуры, картина «своего», своей культуры дополняется. Культурологический признак свое-чужое культурно-исторически закреплен в семантике многих языковых единиц как исконных, так и заимствованных.

Таким образом, возникает возможность познавать чужое, принимать его или при помощи диалога и текстового анализа культурологической информации сглаживать противоречия. Языковое сознание обучаемого дифференцируется систематически от языкового сознания на родном языке, интерференция сводится к минимуму, и родной язык

становится главной опорой изучения иностранного языка.

Наряду с восприятием и стереотипизацией, *этноцентризм* является важнейшей причиной нарушения межкультурной коммуникации. Этноцентризм – это склонность воспринимать другие этносы с позиции «своей» этнической группы. Отношения двух этносов могут складываться как относительно терпимые, толерантные, однако не исключающие соперничества или скрытой / открытой вражды. Важная задача на современном этапе обучения иностранному языку – переход из плоскости «вражды» и недопонимания в плоскость отличного, не похожего, из области поиска различий в область поиска общего. Знание преподавателем особенностей менталитета, т. е. способов мышления и поведения представителей определенной культуры (*fixed mental impression*), является важным условием эффективности учебного процесса и учета на занятиях индивидуально-психологических особенностей учащихся [9].

Менталитет характеризует рационально отрефлексируемые, эмоционально-ценностные, интуитивные характеристики человека как личности. С менталитетом неразрывно связаны язык и мышление, которые формируют его и испытывают на себе его влияние. Язык формирует разный склад ума, разную логику построения мыслей, разное поведение, оказывает влияние на формирование менталитета людей разных национальностей. Содержание менталитета составляют знания, которыми владеет данная общность людей, их верования. Термин выражает представление людей о жизни и окружающем мире, носит достаточно постоянный характер, поскольку отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения.

Культура может быть представлена также в ментальном измерении, поскольку она функционирует как ориентировочная основа действий в решении реальных проблем через различные структуры восприятия, мышления и действия. Понятие ментальность ближе всего соотносится с русским словом «миропонимание» и представляет собой не набор характеристик, а систему взаимосвязанных типических представлений, установок, регулирующих поведение членов социальной группы. Ментальность обозначает свойство человека мыслить, его общечеловеческие

ментальные характеристики. Это термин для обозначения способа мышления, свойственного отдельному индивиду, группе индивидов, определенной народности или отдельному народу. Вследствие этого, термины «ментальность» и «менталитет» вступают в гиперо-гипонимические отношения. Ментальность является при этом гиперонимом по отношению к менталитету, т. к. менталитет есть способ представления ментальности [9].

Ментальность обладает общими и ситуативными характеристиками, а также таким элементом, как культурное самоопределение. К общим характеристикам ментальности можно отнести три компонента: знания, поведение и отношения. Примерами таких компонентов в обучении иностранному языку студентов языковых специальностей будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка. Например, по мнению В.Г. Гака, во Франции исторически больше развивался индивидуализм, отсюда и тенденция начинать свою речь с «Я». С лингвистической точки зрения личная форма французского глагола (кроме инфинитива) обязательно требует подлежащего, причем в первом и втором лицах – это обычно служебные местоимения, которые без глагола не употребляются. В русском языке личная глагольная форма может употребляться без местоимения даже в прошедшем времени, где глагольная форма не различает лиц [10, с. 58-59].

Культурное самоопределение включает в себя вышеупомянутые характеристики. В обществе люди обычно «группируются» по определенным признакам: по интересам, ориентации, общим ценностям, профессии и т. д. Поэтому обучаемые могут быть ознакомлены с различными культурными группами, объединенными национальными нормами. К национальным нормам мы относим разделяющие характеристики национальной ментальности, сформированные под воздействием национального достояния. Положительный образ народа способствует установлению контактов с ним, отрицательный оказывается препятствием для таких контактов, для взаимопонимания и сближения. В то же время национальный характер не есть нечто постоянное, неизменное, раз и навсегда данное. Он изменяется с изменением тех конкретных исторических условий, в которых живет нация.

Многие исследователи связывают особенности национального характера с языковым своеобразием. В формах языка, в его семантике, лексике, морфологии, синтаксисе отражается в определенной мере психология того или иного этноса. Отражение языка в психологии народа может иметь двойной характер: статический и динамический. Статический аспект заключается в значениях слов, грамматических форм и конструкций; динамический – в их употреблении в высказываниях. Например, при организации высказывания во французском языке большое значение при выборе слов уделяется не только их собственной семантике, но и их строевым, грамматическим, связующим характеристикам. Нередко эти грамматические свойства слова превалируют над его лексическим значением. Особенно ясно видим это у глаголов, выбор которых подчиняется двум важнейшим закономерностям построения французской речи: использованию прямообъектной конструкции и оформлению логического субъекта как синтаксического подлежащего.

Специфика ментальности французского народа прослеживается в композиционном построении предложения и категориальных мирах языка. «Дух языка», отмечает В.Г. Гак, по-видимому, то, как языки организуют высказывание при описании одной и той же ситуации. Здесь отмечаются такие расхождения: некоторые элементы ситуации не имеют в одном из языков закрепленного лексического выражения; внутри лексико-грамматической группы слова двух языков по-разному членят объективную реальность.

В процессе обучения французскому языку вся информация, поступающая и аккумулирующаяся на ментальном уровне, структурируется в виде концептов. Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания [11]. Усвоить некоторый смысл (концепт) – значит построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся концептов в качестве интерпретаторов или анализаторов рассматриваемого концепта, «вводимого» – с внешней точки зрения. Вслед за С.А. Сотниковой мы считаем, что с лингводидактиче-

ской точки зрения посредством овладения студентами отобранной нами относительно целостной совокупности ключевых концептов иной культуры мы искусственно конструируем в сознании студентов инокультурную картину мира, вводя в нее извне «другие» для студентов концепты – концепты изучаемой культуры [11]. Например, студентам предлагается задание на выявление аналогов концепта «тоска» в русском и французском языках (выполняется с использованием толковых словарей). Обучаемые узнают, что русский концепт «тоска» имеет глубокие корни в русской лингвокультуре, обладает большим количеством культурных коннотаций: томление, грусть, печаль, скука, уныние, хандра, тревога, тоска по родине. Во французском языковом сознании концепт “angoisse” связывается с физиологическими проявлениями – тахикардией, затруднением дыхания, потоотделением, для смыслов русского концепта «тоска» такие ассоциативные связи не характерны и т. д.

Таким образом, сравнивая конструкции, тексты, являющиеся в русском и французском языках якобы точными эквивалентами, обучаемый осознает, что прямые переводные эквиваленты могут скрывать существенные культурно обусловленные различия. Аналогично обстоит дело не только со значением слов, но и при использовании культурных сценариев, также универсальных в том, какую роль они играют в коммуникативной деятельности конкретной культуры. От традиционных, собственно лингвистических, сопоставительных категорий вежливости, форм референции и адресации, анализа речевых актов, кросс-культурная прагматика отличается, прежде всего, функциональной направленностью. Интерес представляют те области, где языковая культура конкретного языка не навязывает жестких запретов на употребление той или иной формы, где возможна вариативность, выбор той или иной стратегии. И то, какая стратегия будет выбрана, в какой именно культурный сценарий воплотится данный дискурс (данное выражение), зависит от культурных особенностей соответствующей коммуникативной общности. Так создается особый «акцент поведения», который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой. Например, во Франции нет обычая

благодарить хозяйку после еды, вставая из-за стола (в России при этом отвечают: На здоровье!), но правила вежливости требуют, чтобы, отведав блюдо, гость сказал: *C'est très bon!* Или, например, при чихании русские говорят: Будьте здоровы! Французы – *A vos souhaits!* Подобные примеры, отражающие речевое поведение носителей разных языков, можно было бы приводить бесконечно (их можно использовать как культурные комментарии к изучаемому тексту).

Наличие языковых универсалий свидетельствует об определенной универсальности видения мира у народов, говорящих на разных языках. Прежде всего в большинстве и описанных сегодня языков мира обнаруживаются номинации объектов (обычно расцениваемые как некие разновидности имен) и номинации событий (обычно описываемых как разновидности глаголов), а также местоимения, прилагательные и относительные частицы. Универсальность видения категориального отражения мира дает реальные лингвopsихологические основания рассуждениям о возможной языковой глобализации, которая протекает под воздействием противоположно направленных сил.

Таким образом, идее универсальности в видении мира людьми, пользующимися разными языками, противопоставляется идея асимметричности концептов, лежащих в основе языковых форм, отражающих культурный опыт данного народа. Наличие у культуры двух оппонирующих функций, универсальной и индивидуальной, приводит к тому, что знаки культуры также бывают либо общими для всех или многих культур (универсальными), либо специфическими (индивидуальными). Национальная культура как система получает свое отражение в системе национального языка, а знаки культуры, созданные разными реальными языками, накладываясь друг на друга, представляют асимметричное явление, совпадающее в одних частях и различающееся в других. Однако даже та часть картин мира, которая демонстрирует внешнее подобие, является неэквивалентной, т. к. описывает эквивалентными средствами неэквивалентные ситуации – ситуативные реалии. Речь идет не только о том, что в одной этнической культуре могут отсутствовать некоторые элементы, имеющиеся в другой культуре, но и в том, что отно-

шения к тем или иным объектам, существующим в общечеловеческой культуре, могут быть различными. Эти объекты способны вызывать разные ассоциации, т. е. по-разному сопоставляться с культурным опытом разных народов и с собственным когнитивным опытом субъекта. Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической картины мира, ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания. Встречающиеся на этом пути национально-культурные специфические фрагменты незнакомой культуры могут восприниматься как странные, чуждые, непривычные. В этом смысле недопустимо, когда в учебном процессе по иностранному языку к инокультурной действительности подходят с готовыми мерками и кроют ее сообразно собственному восприятию. Такой подход почти всегда приводит к социокультурной предвзятости, отчужденности, ведущей к защитной реакции – отходу к собственным национальным ценностям, или обесцениванию «своего» и наивному восхищению всем иностранным.

Общность базовых знаний о мире объясняет принципиальную переводимость сообщений с одного языка на другой и возможность понимания между членами одного языкового коллектива, пользующихся одной символической системой. Знания более специализированные, однако, общие для той или иной группы людей, дают опору для порождения и интерпретации сообщений. Эти групповые, или «культурные» (бикультурные) знания категорическим образом определяют то, как информация, поступающая к индивидууму, интерпретируется, и как формируется речемыслительный импульс при порождении сообщения.

Таким образом, студент российского вуза, как инофоне по отношению к французскому лингвокультурному сообществу, овладевает инокультурными концептами, которые уже существуют, сформированы, «языковлены», являются элементами коллективного и индивидуального сознания французов. Концепты формируются в реальных жизненных процессах социализации языковой личности в изучаемом лингвокультурном сообществе, а системные представления о них формируются в процессе инкультурации,

постепенного ознакомления и овладения знаниями о другой, иноязычной культуре.

Информация о жизни, культуре, традициях, быте разных народов должна излагаться через общее, а только затем через особенное. В связи с этим необходимо исключить из обучения материалы, унижающие любую нацию и этносоциум, оскорбляющие их достоинство, формирующие у обучаемых негативное отношение к другому народу, и напротив – находить общее в традициях, в видах спорта, в пище и других сферах жизни, что и находит отражение в предлагаемом нами учебно-методическом комплексе по французскому языку [12]. Большинство упражнений, предлагаемых в пособии, носят характер ролевой игры. Они призваны способствовать межкультурному обучению, содействовать развитию эмпатии. Они помогают обучаемым иначе посмотреть на мир: их собственная культура становится чужой, и они смотрят на нее из внешнего мира, тогда как изучаемая культура становится хорошо знакомой. Использование информационных технологий позволяет сделать учебный процесс более эффективным, т. к. они обладают дополнительными дидактическими функциями: позволяют преподавателю управлять учебной деятельностью обучающихся и осуществлять ее контроль; помогают выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучаемого; способствуют реализации технологии обучения в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами; развивают умения самостоятельной учебной деятельности [13].

Межкультурное обучение требует от преподавателя использовать сочетание специфически-культурных и общекультурных подходов для обращения к более крупным проблемам этноцентризма, культурного самосознания и др., поскольку межкультурной компетенции нельзя достичь одним лишь овладением знаниями о конкретной культуре или исключительно способностью правильно вести себя в этой культуре. Фильтры определяют то, на какие стимулы мы обращаем внимание и как осуществляем отбор при интерпретации этих стимулов, когда мы декодируем поступающие сообщения.

В сознании обучаемого осуществляется синтез знаний как о специфике родной культуры и чужой культуры, так и об общности

знаний о культурах и коммуникации. Однако, чтобы достичь этого, студент должен овладеть вербальными, учебными, в т. ч. исследовательскими, стратегиями постижения чужой лингвокультуры в сопоставлении с собственной (процедурными знаниями). Поэтому бикультурный аспект обучения иностранному языку означает также формирование у обучаемых умений и навыков использования (творчески, экономно и целенаправленно) рациональных приемов овладения иностранным языком и культурами, что определяется степенью развития у них умений: организовывать свою учебную деятельность (работать индивидуально, в парах, в группах; проверять, оценивать и исправлять свою работу или работу коллектива и др.); активизировать интеллектуальные процессы (узнавать то или иное явление (фрейм) языка / культуры, сравнивать это явление (фрейм) с аналогичным в русском языке и др.); подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем (делать заметки, составлять план, пользоваться словарем и др.); совершенствовать свою коммуникативную деятельность, планировать высказывание, формулировать мысли с помощью ограниченного набора языковых средств, использовать жесты и мимику в устном общении и т. д.) [14–17].

Важно, чтобы становление и совершенствование указанных умений осуществлялось в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений, с работой над различными аспектами языка. Обучаемый должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладеть знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей), или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить овладеть студентам определенными стратегиями работы, направленными непосредственно на работу с языковым / культурологическим материалом. Эти стратегии позволяют обучаемому: правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя, например, антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значе-

ний слов по контексту и др.); оптимизировать процессы усвоения языкового / культурологического материала (например, выделение ключевых слов, подчеркивание / выделение фреймов, предложений и другого в тексте, поиск языковых / культурологических закономерностей, использование речевых образцов и др.); совершенствовать работу памяти (нахождение / подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, фрейма, использование наглядности, повторение, перекомбинирование и др.). Студент анализирует предложения на родном языке, находит в них слова и выражения, передающие те же смыслы, что несут в себе иноязычные явления, сравнивает способы выражения языкового / культурного явления на родном языке со способами экспликации на иностранном языке. На когнитивном уровне сознания студента формируются и совершенствуются психологические связи между смыслами иноязычной и родной культур, что является благоприятным условием для интеграции информации об иностранном языке в картину мира студента [16–19].

На экзамене, как предлагает Е.Г. Тарева, «студенты погружаются в квазиаутентичную ситуацию профессиональной коммуникации: им предъявляются аудиотексты (видеофрагменты), по итогам прослушивания которых они включаются в обсуждение прослушанного, участвуют в дискуссии, доказывают собственную точку зрения и пр. Именно такие виды деятельности могут продемонстрировать способности студентов к реальной межкультурной коммуникации – выявить все составляющие их коммуникативной компетенции» [20, с. 7].

Итак, в статье раскрываются причины нарушений межкультурной коммуникации с помощью объяснения таких явлений, как восприятие, стереотипизация и этноцентризм. Студенты учатся дифференцировать, анализировать, преодолевать культурный шок и адаптироваться к новому культурному окружению. Необходимо научить студентов анализировать стереотипы, поскольку усвоенный негативный стереотип может привести к предвзятому отношению к целой нации и каждому ее отдельно взятому представителю. Одним из серьезных препятствий на пути полноценного культурного общения является

этноцентризм, поскольку он препятствует правильному пониманию и оценке культурных ценностей, поведения и представления партнера по процессу коммуникации. В процессе обучения межкультурной коммуникации, сознательно направленной на коррекцию коммуникативного поведения обучаемого, происходят изменения в декларативных и процедурных знаниях студента. посредством овладения студентами отобранной нами относительно целостной совокупности ключевых концептов иной культуры мы искусственно конструируем в сознании студентов инокультурную картину мира. Концепты формируются в реальных жизненных процессах социализации языковой личности в изучаемом лингвокультурном сообществе, а системные представления о них формируются в процессе инкультурации, постепенного ознакомления и овладения знаниями о другой, иноязычной культуре. Обучаемый должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладеть знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей), или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить студентам овладеть определенными стратегиями работы, направленными на формирование ряда социокультурных способностей и качеств (например, социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности), необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев. Межкультурное обучение требует от преподавателя использовать сочетание специфически-культурных и общекультурных подходов для обращения к более крупным проблемам этноцентризма, культурного самосознания и др. Фильтры определяют то, на какие стимулы мы обращаем внимание и как осуществляем отбор при интерпретации этих стимулов, когда мы декодируем поступающие сообщения. Обучаемый учится овладевать определенным набором строевых единиц изучаемого языка с национально-культурным компонентом семантики (слово, фразеологизм, афоризм); пони-

мать экстралингвистический, страноведческий смысл языковых единиц; реагировать на коннотативное, эмоционально-символическое значение слов, образовавшееся в рамках изучаемой национальной культуры. Изучение новой лексики и расширение лексического фонда в искусственно-моделируемых коммуникативных условиях проводится с позиции более гибкой категоризации, происходит расширение культурных коннотаций. Обучаемый сознательно овладевает информацией, которая содержится в тексте, видит общую структуру текста, оценивает его стилистическое своеобразие, т. е. учится «подбирать ключи» к новому лингвокультурному коду.

### Список литературы

1. Брыксина И.Е., Суханова Н.И. Лингвокультурный код как совокупность знаний о культуре языковой общности // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 6-2 (36). С. 34-36.
2. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2006.
3. Lippmann W. *Public Opinion*. N. Y., 1922.
4. Брагина Н.А. Языковая номинация и культурные стереотипы // *Языковая номинация: тезисы докладов Международной научной конференции*. Мн., 1996.
5. Поляков О.Г. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Тамбов, 2007.
6. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. N. Y., 2002.
7. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. М., 1992. С. 39.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // *Иностранные языки в школе*. 2014. № 11. С. 2-13.
9. Кубрякова Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков // *Вопросы филологии*. М., 2001. № 1. С. 28-34.
10. Гак В.Г. *Язык как форма самовыражения народа // Язык как средство трансляции культуры*. М., 2000. С. 54-68.
11. Сотникова С.А. Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2009.
12. Merieux R., Loiseau Y. *Connexions. Niveaux 1-3*. P., 2004.
13. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // *Высшее образование в России*. 2013. № 10. С. 90-97.
14. Брыксина И.Е. Технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров психолого-педагогического образования (билингвальный / бикультурный аспект) // *Социально-экономические явления и процессы*. 2012. № 3. С. 151-161.
15. Брыксина И.Е. Бикультурный аспект обучения переводу обозначений ситуативных реалей с использованием когнитивной теории фреймов // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2008. № 4. С. 93-101.
16. Сакаева А.В. Формирование грамматической компетенции (синтаксический аспект) студентов направления подготовки «Юриспруденция» на основе дискурсивного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
17. Нарыкова О.В. Методика развития поликультурных умений студентов направления подготовки «лингвистика»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2013.
18. Ефремова Н.Н. Из опыта создания специализированного курса «Французский язык для академических целей» // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 4. С. 39-45.
19. Шамов А.Н. Ментальный лексикон в восприятии и употреблении лексических единиц на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 6. С. 9-16.
20. Тарева Е.Г. Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентностно ориентированный контроль // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 6. С. 3-9.

### References

1. Bryksina I.E., Sukhanova N.I. Lingvokul'turnyy kod kak sovokupnost' znaniy o kul'ture yazykovoy obshchnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, no. 6-2 (36), pp. 34-36.
2. Prokhorov Yu.E. *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev*. Moscow, 2006.
3. Lippmann W. *Public Opinion*. New York, 1922.
4. Bragina N.A. Yazykovaya nominatsiya i kul'turnye stereotipy. *Yazykovaya nominatsiya: tezisy докладов Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Minsk, 1996.
5. Polyakov O.G. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii*. Tambov, 2007.

6. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York, 2002.
7. Karasik V.I. *Yazyk sotsial'nogo statusa*. Moscow, 1992.
8. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnye sotsial'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozeniya. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2014, no. 11, pp. 2-13.
9. Kubryakova E.S. Razmyshleniya o sud'bakh kognitivnoy lingvistiki na rubezhe vekov. *Voprosy filologii*. Moscow, 2001, no. 1, pp. 28-34.
10. Gak V.G. Yazyk kak forma samovyrazheniya naroda. *Yazyk kak sredstvo translyatsii kul'tury*. Moscow, 2000, pp. 54-68.
11. Sotnikova S.A. *Metodika obucheniya sistemno-mu ovladeniyu kontseptami frantsuzskoy kul'tury studentov neyazykovykh fakul'tetov v kontekste sovremennykh kul'turno-orientirovannykh podkhodov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskoy nauk. Ulan-Ude, 2009.
12. Merieux R., Loiseau Y. *Connexions*. Niveaux 1-3. Paris, 2004.
13. Sysoev P.V. Napravleniya i perspektivy informatizatsii yazykovogo obrazovaniya. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 10, pp. 90-97.
14. Bryksina I.E. Tekhnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya (bilingval'nyy / bikul'turnyy aspekt). *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, 2012, no. 3, pp. 151-161.
15. Bryksina I.E. Bikul'turnyy aspekt obucheniya perevodu oboznacheniy situativnykh realiy s ispol'zovaniem kognitivnoy teorii freymov. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 2008, no. 4, pp. 93-101.
16. Sakaeva A.V. *Formirovaniye grammaticheskoy kompetentsii (sintaksicheskyy aspekt) studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudentsiya" na osnove diskursivnogo podkhoda*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2015.
17. Narykova O.V. *Metodika razvitiya polikul'turnykh umeniy studentov napravleniya podgotovki "lingvistika"*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2013.
18. Efremova N.N. Iz opyta sozdaniya spetsializirovannogo kursa "Frantsuzskiy yazyk dlya akademicheskikh tseley". *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2015, no. 4, pp. 39-45.
19. Shamov A.N. Mental'nyy leksikon v vospriyatii i upotreblenii leksicheskikh edinit na urokakh inostrannogo yazyka. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2015, no. 6, pp. 9-16.
20. Tareva E.G. Innovatsionnyy potentsial lingvoobrazovatel'nykh traditsiy: kompetentnostno orientirovanny kontrol'. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2015, no. 6, pp. 3-9.

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.  
Received 1 February 2016

UDC 371.3

PECULIARITIES OF INTERCULTURAL INTERACTION DURING FOREIGN LANGUAGE LESSONS AND FACTORS, INFLUENCING THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION, MEDIATED BY TEXT

Iraida Evgenyevna BRYKSINA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Methods of Teaching Humanities and Linguodidactics Department, e-mail: bryksina68@mail.ru

Peculiarities of intercultural communication during lessons of foreign language are revealed, the reasons of intercultural interaction disturbance (perception, stereotypes, ethnocentrism) are identified. The notions mentality, cultural self-determination, concept and etc. are analyzed. The content of mentality are knowledge, which the group of people owns, which reflects stable habits, moralities and forms of behaviour, expresses the notion about life and the world around. It is proved that in the process of intercultural communication teaching, knowingly aimed at correction of communicative behaviour of the student, the changes in declarative and procedural knowledge of students occur. The concepts form in real life processes of language personality socialization in the studied linguistic and cultural society, but systemic introductions form in the process of enculturation, gradual examination and acquirement of the other foreign culture knowledge. It is founded, that the idea of universality in people's worldview is opposed to idea of concepts asymmetry, which lie in the basis of non-linguistic forms, reflecting cultural experience of people. The signs of culture present asymmetric event coinciding and being different in some points. It is proved, that the student during the process of intercultural interaction improvement works his / her own style of teaching activity (individual methods and ways of lexical or grammatical phenomena learning, cultural phenomena), gets the knowledge which ease text understanding (subject knowledge from other spheres) or adequately understands structural features of grammatical phenomena (grammatical rules knowledge).

*Key words:* perception; stereotyping; ethnocentrism; mentality; cultural self-determination; foreign culture worldview.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20

УДК 378

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» НА ОСНОВЕ МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ

© Кирилл Андреевич МЕРЗЛЯКОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, аспирант, кафедра методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики,  
e-mail: ronnie08@yandex.ru

Метод рецензирования (peer review) выступает одним из действенных методов обучения письменной речи на уроках иностранного языка, методический потенциал которого еще недостаточно полно раскрыт. Предложена методическая система обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования. Под методической системой понимается иерархически выстроенная система взаимосвязанных между собой компонентов. Методическая система состоит из целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного блоков. В основе авторской методической системы лежат системный, компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Все эти подходы реализуются за счет ряда принципов: общедидактических (принципа сознательности и активности, принципа новизны); общеметодических: принципа ситуативно-тематической организации обучения, принципа коммуникативной направленности); частнометодических (принципа устного опережения речи, принципа учета правил орфографии изучаемого языка, принципа сопоставления с родным языком, принципа сочетания правил и большого количества тренировочных упражнений, принципа поэтапности формирования навыков письма). Технологический блок методической системы включает методы обучения (коммуникативный, креативный, метод рецензирования), формы обучения (очную и дистанционную), средства обучения (учебно-методический комплекс, информационные и коммуникационные технологии). Оценочно-результативный блок включает критерии и показатели сформированности навыков письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения». Подробно представлены все компоненты методической системы и взаимосвязь между ними.

*Ключевые слова:* метод рецензирования; международные отношения; письменная речь.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-21-32

На современном этапе становления педагогической науки метод рецензирования (peer review) рассматривается в качестве одного из эффективных инструментов экспертной оценки исследовательской деятельности в рамках профессиональной области знания. Как правило, использование данного метода на практике позволяет в результате получить качественный продукт при относительно повышенной производительности и установлении доверительных отношений между коллегами-экспертами.

Теоретическая база в области методики преподавания иностранных языков и методики обучения письменной коммуникации в частности включает исследовательские работы, посвященные интеграции метода рецензирования в педагогический процесс обучения, в которых авторы целенаправленно выделяли те или иные стратегии по развитию умений письменной речи у студентов. Одна-

ко стоит отметить, что, несмотря на имеющийся богатый опыт в области использования данного метода в педагогике, существует множество противоречий, одно из которых является ведущим в рамках данного исследования. Так, говоря об актуальности данного исследования, необходимо учитывать противоречие между заявленной активностью в использовании метода рецензирования на практике и реальным его применением при обучении письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения». В связи с этим возникает необходимость разработки методической системы обучения, направленной на достижение поставленной цели исследования.

*Методическая система* представляет собой комплекс упорядоченных компонентов процесса обучения, направленных на отбор содержания обучения, форм, методов и средств обучения, а также стратегий его ор-

ганизации [1]. Рассматривая методическую систему с точки зрения системного подхода, необходимо отметить, что такое образование, как методическая система, позволяет моделировать процесс обучения, корректировать направление обучения в зависимости от поставленной цели и теоретического наполнения методического аппарата и синтезировать компоненты учебного процесса в рамках единой структуры [2].

В зависимости от объекта изучения структуру методической системы составляет совокупность приемов и способов познания (формализация, конкретизация, анализ, наблюдение, классификация, сравнение, противопоставление, аналогия, построение гипотез и выводов и др.) и практических аспектов моделирования (экспериментальное обучение, опытное обучение). В качестве структурных компонентов методической системы обучения выделяют такие составляющие, как цель и задачи, подходы и принципы обучения, психолого-педагогические условия, содержание обучения, методы, средства, организационные формы, номенклатура развиваемых умений и формируемых навыков, а также критериально-оценочный блок, направленный на оценку качества получаемого результата и, собственно, сам результат обучения. Одной из дифференциальных особенностей методической системы обучения является ее внутренняя организация, а именно – иерархическая зависимость одних компонентов системы от других. Как правило, ведущую роль играют цель и задачи обучения, которые формулируются под влиянием внешних факторов, определяющих актуальность исследования и отбор теоретического (подходы и принципы) и технологического аппарата исследования (содержание обучения, методы, средства, организационные формы) [1].

В качестве *основной цели* разрабатываемой методической системы обучения выступает *формирование умений письменной коммуникации у студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования.*

*Предпосылками*, актуализирующими необходимость построения методической системы обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на

основе метода рецензирования, выступают следующие положения:

- требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «031900 – Международные отношения» к обучению бакалавров, определяющие общекультурные и профессиональные компетенции выпускника;

- социальный заказ на подготовку бакалавров, владеющих умениями письменной иноязычной коммуникации в области международных отношений;

- противоречия между заявленным продвижением метода рецензирования в педагогической науке и его реальным применением на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

*Теоретический блок* методической системы непосредственно связан с целью обучения и включает такие структурные компоненты, как подходы и принципы обучения, определяющие единую учебную стратегию. Подход в педагогической науке является основополагающим понятием, на основе которого производится отбор компонентов технологического блока методической системы обучения.

В зависимости от способа реализации того или иного подхода выделяют несколько классификаций подходов к образованию. Одной из самых распространенных является классификация подходов, представленная М.В. Ляховицким [3]. Данная классификация включает в себя четыре обособленных вида: бихевиористский, индуктивно-сознательный, когнитивный и интегрированный подходы. Если в первом подходе овладение иностранным языком осуществляется путем доведения до речевого использования материала до автоматизма, то во втором – непосредственно путем зрительного или слухового наблюдения за речевыми образцами, что в результате позволяет овладеть правилами использования речевых образцов и их адекватного употребления в речи. В третьем подходе акцент ставится на сознательном овладении иностранным языком преимущественно по схеме «правила» → «речевые навыки и умения». Четвертый вид предусматривает объединение сознательного и подсознательного при обучении иностранному языку, что в свою очередь приводит к параллельному ус-

воению знаний и формированию умений и навыков [3].

Для разработки методической системы обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования особую актуальность имеют следующие подходы: компетентностный, системный, личностно-ориентированный, деятельностный.

*Компетентностный подход* является базисным для построения системы ФГОС ВО, поскольку предполагает, что по окончании обучения обучающийся будет обладать помимо определенных знаний и уровня сформированности умений и навыков еще и усиленной личностно-деятельностной направляющей, способствующей дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Следовательно, современная модель специалиста представляет собой совокупность отдельных блоков (компетенций), состоящих из знаний, умений, навыков, отношений и опыта [4].

Структура компетентностной модели образования представляет собой совокупность семи блоков (компетенций): ценностно-смысловая (формирование ценностных ориентаций обучающегося), общекультурная (формирование общечеловеческих ценностей и установок), учебно-познавательная (формирование самостоятельности обучающегося), информационная (формирование навыков работы с информацией), коммуникативная (формирование социальных навыков общения и установления контактов с представителями иного лингвосоциума), социально-трудовая (формирование гражданско-общественной позиции), личностного самосовершен-

ствования (формирование рефлексивных навыков, способствующих саморазвитию) [4].

Сравнивая традиционный и компетентностный подходы, необходимо отметить, что второй направлен на получение качественного образования с акцентом на практическую составляющую (табл. 1).

*Системный подход*, как один из основополагающих в педагогике, предполагает соблюдение пяти принципов: целостности, структуризации, иерархичности, множественности и системности. Принцип целостности свидетельствует о том, что компоненты системы образуют единое целое и, следовательно, подчиняются общим законам и правилам. Принцип структуризации направлен на объединение компонентов системы по дифференциальному признаку в обособленные группы (т. н. «подсистемы»). Причем между определенными группами компонентов могут устанавливаться отношения, отличные от подобных в других группах. Принцип иерархичности предполагает построение системы, каждый компонент которой занимает определенную позицию, имеет конкретное значение, подчиняется компонентам более высокого уровня или же, наоборот, становится главным для компонентов низшего уровня. Реализация принципа множественности на практике позволяет говорить о диверсификации различных способов описания и характеристики как отдельного компонента системы, так и всей системы. Принцип системности служит для объединения всех вышеперечисленных принципов и предполагает, что каждый отдельный компонент обладает признаками системы [5].

Таблица 1

Сравнение традиционного и компетентностного подхода в образовании

Критерий сравнения	Традиционный подход	Компетентностный подход
Цель обучения	Получение теоретических знаний, развитие умений и формирование навыков. ЗУН (Знания, умения, навыки) рассматривается как содержание обучения	Акцент ставится на практическую составляющую содержания обучения. Формирование компетенций рассматривается как содержание обучения
Характер обучения	Репродуктивный – Предметное направление (владение общей информацией)	Продуктивный – Обстоятельственное направление (знание способов осуществления)
Доминанта в обучении	Контроль над учебным процессом со стороны преподавателя	Самостоятельная исследовательская деятельность обучающихся
Методы контроля	Оценка достижений по определенному аспекту (использование статистики)	Комплексная оценка достижений (формирование учебного портфолио)

В структурном плане системный подход объединяет такие компоненты, как цели, задачи, подходы, методы, средства принципы и формы обучения. Причем воздействие на обучающегося должно оказываться в рамках реализации личностно-ориентированного подхода, а именно при учете психологического и физиологического состояния субъекта обучения. В зависимости от ряда факторов (окружающая обстановка, средства коммуникации и способы взаимодействия между обучающимися в коллективе) личность обучающегося изменяется на всем протяжении учебного процесса. Однако иерархичность компонентов системы будет варьироваться в зависимости от позиции рассмотрения системы: со стороны педагога или со стороны обучающегося.

На практике системный подход позволяет разделить систему на отдельные ее компоненты, изучить каждый компонент, провести анализ, сравнить и сопоставить его с другими компонентами. На основании этого системный подход позволяет выявить все сходства и различия как между компонентами, так и между их дифференциальными признаками.

*Личностно-ориентированный подход* в педагогике направлен на целостное развитие личности обучающегося, прежде всего, на развитие его интеллектуальных и духовных возможностей. Основной целью в рамках реализации данного подхода для педагога является организация комфортных условий, способствующих полноценному раскрытию возможностей каждой личности. Таким образом, в центре субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимся ставится личность самого обучающегося, характеризующаяся его интересами, мотивами и интенциями. Роль педагога сводится к оказанию информационной поддержки на всем протяжении обучения, а также выполнению контролирующей функции.

Следование положениям личностно-ориентированного подхода, в первую очередь, предполагает формирование личности, готовой и способной функционировать в современном обществе в условиях его динамичной трансформации, а именно:

- формирование способности обучающегося осуществлять свободный выбор;

- развитие творческих умений, позволяющих раскрыть весь потенциал личности обучающегося;

- развитие рефлексивных умений, способствующих осуществлению самооценки и саморазвитию личности обучающегося;

- формирование чувства ответственности за результаты осуществляемой деятельности;

- формирование автономного собственного «Я», не зависящего от определенных факторов [6].

Методология личностно-ориентированного подхода предусматривает учет возрастных, интеллектуальных, физиологических и психологических особенностей обучающихся. В этой связи огромное внимание уделяется отбору содержания обучения, которое будет удовлетворять образовательным потребностям каждого обучающегося, ориентироваться на конкретный уровень подготовки. По этому принципу производится формирование учебных групп и распределение обязанностей в рамках каждой из них. Примечательно, что в состав одной группы входят как обучающиеся с высоким уровнем владения материалом, так и с более слабым [7].

Сравнивая особенности личностно-ориентированного подхода с традиционным, необходимо отметить, что первый подход более гибкий по отношению к личности обучающегося и предполагает моделирование учебного процесса в зависимости от ряда факторов: образовательная среда, тип коммуникации, взаимодействие между преподавателем и обучающимися (табл. 2).

*Деятельностный подход* предполагает такую организацию обучения, при которой учебно-воспитательная деятельность выполняется в рамках жизнедеятельности обучающегося и имеет целенаправленный характер [8]. Реализация деятельностного подхода на практике в контексте жизнедеятельности обучающегося учитывает планы и ценностные ориентации, что, по сути, сближает его с личностно-ориентированным подходом.

С психологической точки зрения деятельностный подход предполагает усвоение знаний обучающимся и проявление их через деятельность, причем учебный процесс построен по принципу постепенного усложнения материала и способов его предоставления [8]. Технологии деятельностного подхо-

да направлены на смену основной задачи обучения с формирующей на развивающую. Таким образом, происходит построение образовательной среды, в рамках которой эффективно развиваются деятельностные способности обучающихся. Как правило, деятельностный подход довольно тесно связан с развивающими технологиями обучения, которые позволяют достигать эффективных результатов в рамках определенной учебной дисциплины, интегрировать основные педагогические стратегии и акцентировать формирование творческой личности обучающегося (табл. 3).

В отличие от традиционного подхода к образованию в центре деятельностного подхода ставится личность обучающегося, которая самостоятельно может управлять своей деятельностью и осуществлять как оценку, так и самооценку. При таком подходе остро

ставится вопрос о мотивации обучающихся и роли преподавателя в ее развитии. Поскольку заинтересованные в учебно-познавательной деятельности обучающиеся способны формировать довольно прочные глубокие знания, то во многом организация психологически грамотного занятия будет напрямую зависеть от педагогического мастерства преподавателя.

*Система принципов* складывается из исходных положений в рамках определенного подхода и определяет требования к процессу обучения, а также его основные компоненты: цель, задачи, методы, средства и формы обучения. Иначе говоря, принцип обучения – это теоретическая основа, определяющая стратегию и тактику обучения на всем протяжении учебного процесса и в каждом его конкретном моменте.

Таблица 2

Сравнение традиционного и личностно-ориентированного подходов в образовании

Критерий сравнения	Традиционный подход	Личностно-ориентированный подход
Тип обучения	Строго регламентированный учебный процесс: четко обозначенные роли его участников	Самостоятельная исследовательская деятельность обучающихся. Посильная помощь со стороны преподавателя
Вектор развития личности	Четко определенная стратегия развития личности	Создание комфортных условий для развития личности
Роль преподавателя	Общая обязательная помощь для всех обучающихся	Индивидуальный подход к каждому обучающемуся с учетом его особенностей интеллектуально и физического развития
Цель обучения	Формирование личности обучающегося по заранее заданным критериям	Формирование личности обучающегося, способной к самоопределению, саморазвитию и самоанализу

Таблица 3

Сравнение традиционного и деятельностного подходов в образовании

Критерий сравнения	Традиционный подход	Деятельностный подход
Цель обучения	Первоначально ставится преподавателем	Определяется обучающимися в процессе постановки основной проблемы исследования
Мотивация	Преимущественно используются только внешние мотивы	Обучающиеся опираются на внутренние мотивы
Средства обучения	Определяются преподавателем в начале учебного процесса	Самостоятельное использование любых адекватных средств обучения при согласовании с преподавателем
Алгоритм обучения	Преподаватель предполагает инвариантный алгоритм действий	Допускается вариативность действий обучающихся. Преподаватель намеренно создает ситуации выбора для обучающихся
Результат	Уровень полученных знаний, сформированность умений и навыков	Развитие личностных и творческих качеств обучающихся
Методы контроля	Сопоставление по общепринятому стандарту	Самооценка и самоанализ

В современной педагогике система принципов, являясь открытой, предполагает интеграцию новых принципов наряду с отмиранием редко используемых. Говоря о классификации принципов, необходимо отметить, что выделяют три основные группы, наиболее значимые для методики обучения иностранному языку. Данное разделение производится на основе трех фундаментальных наук: дидактики, лингвистики и психологии. В этой связи актуальна дифференция на *общедидактические* (принцип активности и сознательности, принцип доступности и посильности, принцип наглядности, принцип личностно-ориентированной направленности обучения, принцип новизны, принцип межпредметной координации, принцип прочности, принцип межкультурного взаимодействия и т. д.), *лингвистические* (принцип функциональности, принцип разграничения лингвистических явлений на уровне языка и речи (языковой, речевой, речедетельностный аспекты), принцип минимизации языка, принцип стилистической дифференциации, принцип концентризма и др.), *психологические* принципы (принцип мотивации обучающихся, принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащегося, принцип поэтапности формирования речевых навыков и умений, принцип учета адаптационных процессов и т. д.). Среди многообразия принципов обучения особую значимость имеют *общеметодические принципы обучения иностранному языку* (принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип устного опережения, принцип аппроксимации, принцип коммуникативной направленности, принцип учета родного языка учащихся, принцип ситуативно-тематической организации обучения и др.). В зависимости от профессиональной направленности обучения выделяют *частнометодические* (или собственно методические) принципы, например: принципы обучения письменной речи, принципы обучения устной речи, принципы обучения иностранному языку (ИЯ) с помощью современных информационных и коммуникационных технологий и т. д.

Стоит также отметить, что все принципы между собой взаимосвязаны, и в той или иной мере имеют общую основу для реализации на практике.

Видится целесообразным выявить и описать те принципы, которые имеют наибольшую значимость в рамках методики обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования. К таким принципам относятся: принцип сознательности и активности, принцип коммуникативной направленности, принцип новизны, принцип ситуативно-тематической организации обучения, а также принципы обучения письменной речи (принцип устного опережения речи, принцип сочетания правил и большого количества тренировочных упражнений, принцип учета правил орфографии изучаемого языка, принцип сопоставления с родным языком, принцип поэтапности формирования навыков письма).

*Принцип коммуникативной направленности* обучения подразумевает, что учебный процесс протекает в максимально приближенных к реальным коммуникативным ситуациям. При реализации данного принципа цель обучения (иностранному языку как средство общения) и средство достижения цели (речевая деятельность) находятся в довольно тесном взаимодействии. В зависимости от вида их взаимоотношений, как правило, определяется направленность обучения. При уподоблении занятий по иностранному языку реальным жизненным коммуникативным ситуациям решается ряд задач, одной из которых является включение всех участников учебного процесса в коммуникацию на изучаемом языке. Поэтому иноязычная коммуникация выступает не только как цель обучения, но и средство достижения этой цели [10].

На практике следование данному принципу предполагает организацию обучения, при которой производится активация творческой деятельности обучающихся, направленная на преимущественное использование коллективных форм работы с постоянным обращением к иностранному языку как средству общения. Отбор содержания обучения сводится к активному использованию заданий проблемного характера, а во время коммуникации происходит параллельное усвоение грамматики и функциональных аспектов языка.

С методической точки зрения принцип коммуникативной направленности направлен

на (а) отбор содержания обучения, (б) построение ситуативно-тематической организации обучения, (в) активное соизучение языка и культуры иностранного языка.

*Принцип ситуативно-тематической организации* обучения предполагает такую организацию учебного процесса, при которой отбор содержания обучения производится в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, а также их интересами и образовательными потребностями. В соответствии с этим принципом преподаватель может на всем протяжении учебного процесса развивать и поддерживать довольно высокий уровень заинтересованности обучающихся к объекту изучения. Причем эффективность результата обучения напрямую зависит от сферы освящения конкретной проблемы, изучения ее аспектов и отдельных составляющих. При таком подходе к обучению происходит активация самостоятельной деятельности обучающихся, их творческих возможностей и саморазвития. При этом содержание обучения помимо ссылки на основную литературу также должно опираться и на дополнительные источники информации, к которым обучающиеся могут обращаться в случае дефицита необходимых знаний. Считается, что результатом обучения на основе принципа ситуативно-тематической организации служит всесторонне развитая личность обучающегося, готового и способного эффективно ориентироваться в современном информационном потоке и адекватно использовать полученную информацию на практике. В условиях динамично развивающегося поликультурного общества формирование такой личности и является основной целью обучения и воспитания [11; 12].

*Принцип сознательности и активности* является одним из основных общедидактических принципов обучения, который предполагает целенаправленное осмысленное изучение учебного материала. Как правило, одной из основных целей обучения выступает формирование адекватного восприятия и отношения к предмету изучения, соответствующих убеждений и мировоззрений. Таким образом, научно обоснованно и доказано в ходе опытного обучения, что в действительности лучше усваиваются лишь те знания, которые были получены сознательно. Хотя стоит отметить, что в процессе обучения

обучающиеся получают лишь знания, а ценностные установки каждый из них формирует самостоятельно на основе анализа собственного опыта и окружающего мира. Рассматривая мышление как деятельность, необходимо полагать, что получение знаний неразделимо от формирования отношения к ним и явлениям, через которые происходит их получение. На практике это помогает отступить от формального получения знаний и способствует формированию убеждений [13].

Сознательность и активность обучающихся с точки зрения психологии напрямую зависят от деятельности преподавателя, которая предполагает использование таких педагогических технологий, использование которых направлено на формирование высокого уровня мотивации у обучающихся, а соответственно, и на активацию их творческих способностей и возможностей.

Показателем сформированности сознательности и активности служит степень проявления самостоятельности обучающихся в учебно-познавательных процессах, их положительном отношении к изучаемому материалу, заинтересованности в проблеме исследования. Для достижения поставленной цели преподаватель должен четко и ясно формулировать основную цель обучения, ставить посильные задачи перед учебной группой, решение которых осуществляется с опорой на имеющийся у обучающихся опыт.

*Принцип новизны* предполагает, что обучение организуется таким образом, что каждое новое задание по иностранному языку строится на основе нового учебного материала, но имеет непосредственную связь с предыдущим опытом обучающихся. Следование принципу новизны в педагогике предполагает формирование высокого уровня мотивации у обучающихся, поскольку направлено на удовлетворение их познавательных потребностей. Таким образом, результатом реализации данного принципа является сформированная у обучающихся заинтересованность в предмете изучения. Во многом результат обучения зависит от педагогического мастерства преподавателя, а именно от его способности отбирать содержание обучения и предоставлять учебный материал. В зависимости от формы и методов презентации учебной информации определяется как уровень мотивации обучающихся, так и, в

соответствии с этим, эффективность усвоения учебного материала. В настоящее время довольно широкое распространение получило использование современных информационных и коммуникационных (ИКТ) при обучении иностранному языку. Такой нестандартный подход к организации учебного процесса позволяет разнообразить занятия по иностранному языку и, тем самым, привлечь внимание обучающихся к изучаемым объектам и явлениям.

*Принцип устного опережения речи* активно используется на первоначальной стадии обучения иностранному языку. Объясняется это тем, что на этой стадии обучающиеся, владея ограниченной базовой лексикой, могут с легкостью усвоить основные грамматические структуры и фонетическую систему изучаемого языка.

Во многих лингвистических исследованиях наблюдается превосходство устной речи над письменной. Поскольку в письменной речи невозможно передать такие сегменты, как ударение, интонация, ритм, то более полно это реализуется в устной речи. Чтение рассматривается как метод озвучивания письменных знаков. При использовании методики чтения про себя применяется мысленное восприятие знаков и символов. В случае если у обучающегося не в полной мере сформированы навыки устного восприятия, в процессе чтения имеет место субституция эквивалентных звуков, свойственных для родного языка. В таком случае восприятие письменного текста будет являться затруднительным и неполноценным. Таким образом, каждое языковое явление должно быть предварительно обработано в устной форме (через говорение / аудирование), а лишь потом в письменной (письмо / чтение).

Следуя данному принципу, письменная речь рассматривается как вторичное явление. При этом овладение устной речью, как правило, через чтение является основной задачей при изучении иностранного языка – формирование навыков восприятия устной речи, а также навыков говорения в рамках предварительно отобранного лексико-грамматического материала [14].

*Принцип учета правил орфографии* изучаемого языка предполагает, что обучающиеся должны дифференцировать основные виды языковой орфографии и на основе это-

го овладеть навыками верного написания. К основным видам орфографии относят следующие: фонетический (написание соответствует произношению), традиционный (написание является статичным явлением, в то время как произношение носит динамичный характер), морфологический (написание морфем не зависит от их произношения), иероглифический (написание не зависит от произношения, но передает семантическое наполнение).

Основная цель реализации принципа учета правил орфографии изучаемого языка – сформировать у обучающихся определенный уровень орфографической грамотности. Принципиально важно на ранней стадии обучения формировать способность обучающихся верно писать текстовые сообщения на изучаемом языке самостоятельно или под диктовку. При этом преподавателю необходимо создавать условия для проверки обучающимися результатов их письменной работы. Из этого следует, что орфографическая грамотность – это совокупность коммуникативного опыта, багаж знаний в области лингвистики и сформированные умения контроля (самоконтроль и самоанализ).

*Принцип сопоставления с родным языком* непосредственно переплетается с двумя предыдущими принципами и определяет возможность обучающихся при изучении иностранного языка опираться на эквивалентные явления в родном языке [15]. Таким образом, обучающиеся довольно быстро и эффективно адаптируются в языковой среде иного лингвосоциума, что в свою очередь способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

При обучении письму реализация данного принципа направлена на перенос графического отображения из одного языка в другой. Например, символы одного языка переключаются с символами другого, в частности, одинаковое написание букв и отдельных морфем независимо от их звучания. Также возможно использование схожего порядка слов и пунктуации.

*Принцип сочетания правил и большого количества тренировочных упражнений* способствует усвоению полученных знаний и их использованию на практике. С точки зрения методики обучения преподавателю необходимо тщательно продумать алгоритм

обучения, качественно произвести отбор содержания обучения и разработать систему упражнений для проверки успеваемости обучающихся. Упражнения могут быть любого объема и любой направленности: например, упражнения на конспектирование, составление плана и тезисов, написание личного письма, написание официального письма (запрос, жалоба, и т. д.), заполнение анкеты, и др. Вариативность заданий позволяет обучающимся одновременно с формированием навыков письма развивать умения использования лексических и грамматических конструкций.

*Принцип поэтапности формирования навыков письма* предполагает постепенное усвоение техники письма. Так, логичнее начинать обучение письму с развития письменных умений (изучение графики и орфографии языка) и впоследствии переходить к использованию письма для усвоения языкового материала. На современном этапе становления педагогической науки письмо рассматривается не только как средство обучения, но и цель обучения иностранному языку. Письменная речь наряду с говорением выступает в качестве продуктивного вида речевой деятельности и способствует графической фиксации содержания коммуникации. Таким образом, написание письма – это довольно удачная форма упражнений, направленная на реализацию полифункционального характера обучения. Вследствие чего на финальной стадии обучающиеся активно применяют полученные навыки и умения в коммуникативной письменной речи.

*Технологический блок* методической системы обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования составляют следующие структурные компоненты: *система методов обучения, содержание, средства, организационные формы, психолого-педагогические условия.*

Рассматривая *метод* как способ достижения цели, многие исследователи отмечали определенную последовательность выполняемых действий как со стороны преподавателя, так и обучающихся. Причем система методов обучения предполагает взаимодей-

ствие между преподавателем и обучающимися, направленное на решение учебно-воспитательных задач. В зависимости от выбранного метода обучения и педагогического опыта преподавателя зависит направленность обучения и качество конечного продукта. Таким образом, метод обучения определяет характер деятельности преподавателя и организации учебного процесса, их взаимосвязи и специфику.

По мере появления в методике обучения иностранному языку комплекса методов обучения появилась потребность в их разграничении и классификации. Прежде всего классификации производились на основе ряда дифференциальных признаков, а также в зависимости от цели и принципов обучения. Так, в частности, методы различались по степени вовлеченности родного языка в процесс обучения иностранному языку (прямые, смешанные, переводные методы), по степени взаимодействия речевой практики и теории языка (практические, когнитивные, сопоставительные методы), по виду используемых психологических средств (суггестивные, традиционные, интенсивные методы).

Однако, несмотря на многообразие существующих методов и их полифункциональность, практически все они взаимосвязаны между собой либо дополняют друг друга. На практике использование исключительно одного конкретного метода является нецелесообразным, поскольку организация и проведение учебного процесса требует тщательной подготовки и, соответственно, использования комплекса методов, направленных на достижение основной цели обучения. При этом комплекс методов определяет роль преподавателя и виды его взаимодействия с обучающимися, содержание обучения и отбор как речевого, так и языкового материала, применение технических средств обучения и ИКТ.

С точки зрения актуальности настоящего исследования необходимо выделить наиболее оптимальные методы обучения международной письменной коммуникации студентов. К таким методам следует отнести: аналитический метод, синтетический метод, коммуникативный метод, метод проектов, метод рецензирования, креативный метод, методы контроля (табл. 4).

Таблица 4

Методы обучения международной письменной коммуникации студентов  
направления подготовки «Международные отношения»

Метод	Роль преподавателя	Роль обучающихся
Аналитический	Отбор содержания обучения	Овладение техникой письма через восприятие образов, слов, коротких предложений
Синтетический	Отбор содержания обучения	Овладение техникой письма через акустический анализ звуков и слов
Коммуникативный	Отбор содержания обучения, создание учебных коммуникативных заданий	Овладение навыками иноязычной письменной речи в ситуациях реального общения или максимально к ним приближенным
Метод проектов	Организация учебного процесса	Создание проектов в группах по 3–4 человека
Метод рецензирования	Организация учебного процесса	Совместное создание письменного текста и последующее его корректирование
Креативный	Организация учебного процесса	Непосредственное выполнение задания, проявление творческих способностей
Методы контроля	Проверка индивидуальной и групповой успеваемости	Самооценка, самоанализ, самоконтроль, оценка деятельности других участников группы

Из табл. 4 следует, что все перечисленные методы определяют тип взаимодействия между преподавателем и обучающимися, в ходе которого происходит передача и усвоение ЗУН в рамках компетентностного подхода, определяемых содержанием обучения.

*Содержание обучения*, как правило, определяется нормативными документами, в которых достаточно четко прописаны общекультурные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник в определенной области знания. В данном случае в качестве такого документа выступает ФГОС ВО по направлению подготовки «031900 – Международные отношения» (квалификация (степень) бакалавр) от 22 декабря 2009 г. В соответствии с ним выпускник (бакалавр) владеет следующими умениями:

- свободно владеет двумя или более иностранными языками;
- обладает организаторскими способностями в сфере переговоров, официальных встреч, конференций;
- соблюдает корпоративную культуру делового общения, учитывая социокультурные особенности иностранного государства;
- ведет деловую переписку на иностранном языке;
- осуществляет письменный и устный перевод с иностранного языка на русский и наоборот на довольно высоком уровне;
- устанавливает международные контакты и развивает имеющиеся международ-

ные связи в области культуры, науки и образования;

- составляет основные типы дипломатических документов: проекты соглашений, программ, контрактов и т. д.;
- урегулирует противоречия и конфликты как регионального, так и глобального масштаба (политические, экономические, экологические, военные и др.);
- активно участвует в разработке международных проектов для реализации во внешнеполитической деятельности страны;
- следит за развитием ключевых событий в мире через СМИ, собирает и анализирует информацию, дает собственную оценку происходящего, делает выводы;
- формирует и продвигает положительный имидж своей страны: разъясняет внешнюю политику своего государства, защищает интересы сограждан;
- анализирует перспективы развития внешней политики своего государства;
- сопровождает международные делегации (ФГОС ВО по направлению подготовки «031900 – Международные отношения», 2009).

На основании этого производится отбор содержания обучения, удовлетворяющего потребностям и интересам обучающихся. Преподавателем создаются псевдокоммуникативные ситуации, в рамках которых обучающиеся средствами иностранного языка решают поставленные перед ними коммуникативные задачи.

Для достижения основной цели в рамках данного исследования преподавателю необходимо определить спектр *средств обучения*. С точки зрения педагогики все средства обучения можно условно разделить на идеальные и материальные [16]. Под идеальными средствами обучения следует понимать уже имеющиеся знания и умения у обучающихся, которые можно использовать для усвоения новых знаний. Материальные средства обучения предполагают наличие физических объектов, с помощью которых осуществляется более детализированное обучение. К материальным средствам обучения относятся все печатные издания (учебные пособия, книги, журналы и др.), электронные образовательные ресурсы (ИКТ, учебные интернет-ресурсы, мультимедиа и др.) [17; 18], аудиовизуальные средства (видеофильмы, слайды, цифровые носители информации и др.), наглядные средства (плакаты, фотографии, карты и др.), учебные приборы, тренажеры и т. п.

Использование тех или иных средств обучения как правило определяется рядом принципов: (а) учет индивидуальных особенностей обучающихся; (б) адекватное использование средств обучения в соответствии с поставленной целью и общедидактическими принципами; (в) взаимодействие преподавателя с обучающимися; (г) соблюдение правил безопасности.

В качестве возможных *организационных форм обучения* рассматриваются *очная и дистанционная формы*. Очная форма обучения предполагает проведение лекций и семинарских занятий по иностранному языку. Дистанционная форма обучения основана на использовании современных информационных и коммуникационных технологий. Использование той или иной формы обучения во многом определяет и выбор средств обучения.

*Оценочно-результативный блок* включает критериальный аппарат исследования (критерии и показатели оценки), а также собственно сам результат обучения.

#### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М., 2001.

3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М., 2003.
5. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 29-52.
6. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. М., 2001. № 4. С. 5-8.
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград, 1994.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. М., 1989.
11. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): монография. М., 2003.
12. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика: монография. М., 2008.
13. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
14. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы). М., 2012.
15. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. Л., 1974.
16. Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2014.
17. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М., 2013.
18. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва; Ростов-на-Дону, 2010.

#### References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow, 2009.
2. Zagvyazinskiy V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya*. Moscow, 2001.
3. Lyakhovitskiy M.V. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Moscow, 1981.
4. Khutorskoy A.V. *Didakticheskaya evristika: Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya*. Moscow, 2003.

5. Blauberger I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G. Filosofskiy printsip sistemnosti i sistemnyy podkhod. *Voprosy filosofii*, 1978, no. 8, pp. 29-52.
6. Bim I.L. Nekotorye aktual'nye problemy sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam. *Inostrannyye yazyki v shkole*. Moscow, 2001, no. 4, pp. 5-8.
7. Serikov V.V. *Lichnostno-orientirovanny podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii*. Volgograd, 1994.
8. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moscow, 1986.
9. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow, 1975.
10. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inostrannomu obshcheniyu*. Moscow, 1989.
11. Sysoev P.V. *Kontsepsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SShA)*. Moscow, 2003.
12. Sysoev P.V. *Yazykovo polikul'turnoe obrazovanie: teoriya i praktika*. Moscow, 2008.
13. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moscow, 1986.
14. Shchukin A.N. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (Lingvodidakticheskie osnovy)*. Moscow, 2012.
15. Shcherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974.
16. Pidkasiy P.I. *Pedagogika*. Moscow, 2014.
17. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii*. Moscow, 2013.
18. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologii*. Moskva; Rostov-on-Don, 2010.

Поступила в редакцию 10.02.2016 г.  
Received 10 February 2016

UDC 378

METHODOLOGICAL SYSTEM OF INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS' WRITING SKILLS DEVELOPMENT USING PEER REVIEW METHOD

Kirill Andreevich MERZLYAKOV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Post-graduate student, Methods of Teaching Humanities and Language Didactics Department, e-mail: ronnie08@yandex.ru

Peer review method is one of the effective methods of writing instruction in foreign language lessons, methodical potential of which has not yet been adequately disclosed. Methodical system of the development of International Relations students' writing skills using peer review method is studied. Under methodical system hierarchically built system of interconnected components is meant. Methodical system consists of "goal", "theoretical", and "technological", "assessment and results" units. At the heart of methodical system are systemic, competency, student-centered and activity theory approaches. All of these approaches are implemented by a number of principles: didactic (principle of consciousness and activity, the principle of innovation); general methodological (the principle of situational-thematic organization of education, the principle of communicative orientation); methodological (principle of oral advance speech, the principle of the rules of spelling the target language, comparing with the principle of the native language, the rules and the principle of combining a large number of training exercises, the principle of gradual formation of writing skills). Technological unit methodical system includes teaching methods (communicative, creative, method of review), the form of training (full-time and distance), teaching aids (educational and methodological complex, Information and Communication Technology). Estimated-effective unit includes criteria and indicators of formation of writing skills students training areas International Relations. All the components of methodical system and the relationship between them are presented in detail.

*Key words:* peer review; international relations; writing skills.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-21-32

УДК 372.862

## СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Евгений Константинович ВАСИН

Пучежская гимназия, г. Пучеж, Ивановская область,  
Российская Федерация, кандидат педагогических наук, учитель,  
e-mail: vek\_kasper@mail.ru

Обосновано, что в условиях кризиса классно-урочной системы обучения, связанного с формирующимся техно-информационным обществом и необходимостью происходящей при этом информатизацией образования, требуемое Федеральным государственным образовательным стандартом качество общего образования может быть обеспечено переходом к смешанному обучению, предполагающему дистанционное изучение теоретического материала учебных дисциплин и очную учебную деятельность обучающихся, направленную на выполнение практических работ в условиях образовательного учреждения. При этом основным видом учебной деятельности является самостоятельная учебная деятельность обучающихся, на всех этапах которой электронные образовательные ресурсы, разработанные на основе сред программирования высокого уровня, реализуют часть функций обучающего и, следовательно, являются участником образовательного процесса. В результате такой трансформации субъектного состава образовательного поля возникают три направления учебного взаимодействия: «учитель – обучающийся»; «обучающийся – электронный образовательный ресурс»; «учитель – электронный образовательный ресурс», которые приводят к образованию деятельностного треугольника «учитель – обучающийся – электронный образовательный ресурс». Проанализирована возможность осуществления образовательного процесса в условиях смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника и сделан вывод о том, что его реализация позволит перевести учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе на реальную информационную основу.

*Ключевые слова:* информационные технологии; электронный образовательный ресурс; смешанное обучение; деятельностный треугольник; информатизация образования.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-33-41

В современных условиях основной задачей образования становится не только усвоение обучающимся предусмотренного Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) объема знаний и умений, но и формирование у него комплекса базовых компетенций, обеспечивающих готовность и способность выпускника общеобразовательной школы к самоактуализации. Использование дидактического потенциала информационных технологий, реализуемого посредством электронных образовательных ресурсов, созданных в средах программирования высокого уровня, позволяет отказаться от репродуктивного обучения, главным действующим лицом которого является учитель, транслирующий свои знания ученикам, и перейти к обучению, основывающемуся на самостоятельной учебной деятельности школьников [1].

В настоящее время особую актуальность приобрела проблема формирования виртуального образовательного пространства как необходимого дополнения реальной образо-

вательной сферы общества. По ходу ее разрешения школьный образовательный процесс все отчетливее приобретает характер процесса смешанного, объединяющего физическую (реальную) и информационную (виртуальную) составляющие.

Согласно исследованиям ряда авторов (Б.С. Ахметова, Е.Ы. Бидайбекова и др.), информационную составляющую учебного процесса следует позиционировать как комплекс определенным образом структурированной учебной информации, программного обеспечения, необходимого для ее качественного усвоения (присвоения) индивидом (пользователем), а также сетевых ресурсов, используемых при осуществлении учебной деятельности.

Конгломерат реальной и виртуальной составляющих является образовательным пространством, формирующим у обучающихся качества личности, востребованные в информационном обществе. К ним относятся ИТ-компетенция, мультимедийная грамотность, глобальное и креативное мышление,

способность и стремление решать задачи творческого содержания, готовность и желание к работе в команде единомышленников, направленной на достижение поставленных практических целей, ответственное и гражданское самосознание обучающегося.

В информационной школе, а именно такой статус приобретает образовательное учреждение, учебный процесс в котором опирается на смешанное обучение, информационные и коммуникационные технологии существенно расширяют образовательное и воспитательное пространство образовательного учреждения. При этом свободный доступ к ресурсам Интернета при изучении любой учебной дисциплины обеспечивает максимально полное и продуктивное использование электронных образовательных ресурсов.

В библиотечные фонды информационной школы включаются технические средства на цифровой основе, включающие: ресурсы для индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся; архивы ресурсов мультимедийной направленности; базы специализированного программного обеспечения и электронных образовательных ресурсов на основе HTML-кода; цифровые средства, способные обеспечить возможность хранения, систематизации и применения разноплановых и разноуровневых электронных образовательных ресурсов; доступ к глобальной Сети и периферийным сетевым ресурсам.

Вслед за Н.Н. Гомулиной можно констатировать, что информационная среда в новых условиях выполняет следующие функции:

- обеспечение доступа к различным мультимедийным курсам, учебно-методическим и тестовым комплексам;
- создание условий для интеграции содержания учебных дисциплин, осуществляющейся во внутрипредметных и межпредметных связях дидактических единиц в рамках одной или ряда учебных дисциплин;
- обеспечение образовательного процесса интегрируемых учебных дисциплин электронными учебно-методическими комплексами;
- обеспечение свободного доступа к электронным образовательным ресурсам, реализующим виртуальные лаборатории;
- обеспечение доступа к информационным ресурсам для осуществления инфор-

мационно-проектного взаимодействия участников образовательного процесса;

- автоматизацию управления самостоятельной учебной деятельностью школьников, улучшающую системность и структурированность приобретенных знаний;
- реализацию всех видов обратной связи;
- удовлетворение личных образовательных запросов обучающихся, а также развитие мотивации и познавательного интереса к изучению учебных дисциплин;
- обеспечение индивидуализации обучения в зависимости от личностных особенностей и уровня обученности конкретного обучающегося;
- обеспечение свободного доступа к базам научной информации по изучаемым дисциплинам, необходимого для выполнения творческих проектов и исследовательской деятельности обучающихся [2].

В виртуальном сегменте образовательного пространства каждый обучающийся руководствуется личным планом самостоятельной учебной деятельности, в котором динамически отражена вся история его предыдущей образовательной деятельности по изучаемой дисциплине; представлены необходимые активные ссылки на нужные электронные образовательные ресурсы, места вхождения в сетевые ресурсы образовательной направленности, условия входа и доступ к необходимым контрольно-измерительным материалам.

С момента утверждения виртуальной составляющей в ранге самостоятельного компонента образовательной среды общеобразовательной школы ее важнейшей особенностью признается ключевое значение специализированных электронных образовательных ресурсов.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) в дальнейшем мы будем позиционировать как образовательный ресурс, реализующий возможности информационных технологий и ориентированный на: предоставление учебной информации с привлечением технологии мультимедиа; осуществление обратной связи с пользователем при интерактивном взаимодействии; автоматизацию контроля результатов обучения и продвижения в учении; автоматизацию процессов информационно-методического обеспечения

учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением.

Такие ресурсы (в особенности ЭОР, разработанные в средах программирования высокого уровня) обладают уникальным набором инструментов, позволяющих дифференцировать и адаптировать самостоятельную учебную деятельность в соответствии с личностными особенностями обучающихся. Эти эффективные дидактические возможности электронных образовательных ресурсов реализуются посредством применения вариативно функционирующих информационных, деятельностных и мониторинговых компонентов, позволяющих подстраивать ЭОР под личностные кондиции конкретного обучающегося.

Вышеизложенное дает основание утверждать, что опора на информационные технологии позволяет организовать образовательный процесс в школе на совершенно новых подходах, открывающих принципиально иные перспективы ускоренного индивидуального развития школьников. Нужный результат обеспечивается: индивидуальным использованием ЭОР программного типа; осуществлением интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса; своевременным обеспечением учебной информацией необходимого качества, объема и глубины; непрерывным мониторингом качества усвоения изученного материала и своевременной корректировкой процесса его усвоения.

Использование информационных технологий посредством сетевых проектов обеспечивает достижение целей развития навыков самостоятельного конструирования системы личных знаний обучающегося, стимулирование его познавательной активности и саморазвития, а также формирование творческого и критического мышления обучающегося.

Наиболее перспективным развитием образовательной системы стало в настоящее время активное внедрение дистанционного обучения на основе задействования современных информационных и телекоммуникационных технологий [3].

Согласно Ю.И. Капустину, для реализации этого процесса необходимо обеспечить условия для продуктивного функционирования электронной информационно-образовательной среды, в состав которой входят элек-

тронные информационные ресурсы, ЭОР, комплекс информационных и телекоммуникационных технологий реализующихся с помощью соответствующих средств обучения [4]. Эта среда целенаправленно обеспечивает качественное освоение содержания образовательных программ учебных дисциплин в полном объеме и безотносительно к местонахождению обучающегося.

А.А. Андреев трактует дистанционное обучение как равнозначимую с очной и заочной форму получения образования, использующей потенциал передовых традиционных и инновационных методик, основанных на информационных и телекоммуникационных технологиях. Развитие дистанционного обучения предполагает построение образовательных моделей, отражающих интеграцию очной и дистанционной форм обучения, сетевое обучение и кейс-технологии, видеоконференцию на основе интерактивного диалога [5].

Важнейшей позитивной особенностью дистанционного обучения является транслирование образовательных услуг в отдаленные районы и значительное уменьшение времени обучения. При этом, однако, их существенным недостатком является отсутствие живого общения между учеником и учителем, устранить который позволяет смешанное обучение (blended learning), предполагающее организацию комфортной образовательной информационной среды и коммуникативной структуры, обеспечивающих обучающегося всей необходимой учебной информацией. Важно, что смешанное обучение отражает веяния сегодняшнего дня, поскольку современные процессы модернизации в сфере образования развиваются на основе широкого применения информационных технологий, и такая форма обучения является предпочтительной при реализации образовательного процесса.

В мировой педагогической литературе встречается довольно много толкований понятия смешанного обучения. При этом преобладают определения дескриптивного характера. В частности, Д. Пейнтер позиционирует смешанное обучение (blended learning) как объединение в целостную структуру формальных и неформальных средств обучения (аудиторная учебная деятельность, освоение теоретической части со-

держания с обсуждением через электронную почту, чат или вебинар [6]. В трактовке П. Валиатана (P. Valiathan) смешанное обучение предполагает реализацию решений, сочетающих различных способов транслирования учебной информации и совместных курсов, построенных на возможностях современных веб-технологий [7]. По мнению Э. Роззетта и Р.В. Фрази, для достижения необходимого качества обучения наиболее продуктивно смешанное обучение, интегрирующее формальное и неформальное обучение, взаимодействие «лицом-к-лицу», онлайн взаимодействие, управляемую деятельность на основе самостоятельного выбора траектории [8]. К. Кун позиционирует “blended learning” как многофункциональный курс обучения, интегрирующий учебную деятельность на основе сетевого программного обеспечения и традиционную форму очного обучения [9].

Л.В. Десятова определяет смешанное обучение как систему обучения, сочетающую продуктивные стороны учебной деятельности в аудитории и преимущества дистанционного обучения, обеспечивая доступность учебных курсов для обучающихся, в рамках которой учебный процесс трансформируется в некую структуру, формирующуюся из разных компонентов, взаимодействующих между собой, и образующих при этом единое целое [10].

С учетом вышеизложенного, вслед за М.С. Медведевой под смешанным обучением будем понимать систему обучения, сочетающую очное, дистанционное и самообучение, включающую взаимодействие между обучающим, обучающимся и интерактивными источниками информации, отражающую свойственные образовательному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), функционирующие в условиях постоянного взаимодействия между собой и образуя при этом единое целое [11].

По мнению ряда исследователей (Э.А. Кадырова, М.Н. Мохова, Т.В. Новикова, С. Тимкин, И.Ю. Травкин и др.), максимальная продуктивность при реализации идей смешанного обучения достигается организацией образовательного процесса по двухкомпонентной схеме «очная учебная

деятельность – дистанционная учебная деятельность».

К появлению смешанного обучения, интегрирующего дистанционное и очное обучение в сочетании с опорой на приоритет самостоятельной учебной деятельности обучающихся, привел поиск оптимальных в условиях информатизации образования методических и методологических подходов к обучению, продуктивно реализующих достоинства и минимизирующих недостатки обучения, опирающегося на дидактические возможности информационных технологий. В условиях смешанного обучения предполагается самостоятельное изучение теоретического материала учебных дисциплин, что высвобождает значительные временные ресурсы для активной практической деятельности в режиме очного обучения на базе образовательного учреждения [12].

Существует ряд моделей смешанного обучения, среди которых flex-модель, self-blend модель, виртуально обогащенная модель, ротационная модель смешанного обучения.

Модель «Перевернутый урок» как разновидность ротационной модели является наиболее распространенной, а значит и наиболее исследованной моделью смешанного обучения. Ее ключевая идея состоит в том, что обучающиеся привлекаются к реальной продуктивной учебной деятельности на уроке в условиях образовательного учреждения. Для реализации этой идеи кардинально изменено содержание учебной деятельности, осуществляемой обучающимися в домашних условиях (домашняя работа) и содержание учебной деятельности обучающихся на уроке. В условиях «Перевернутого урока» изучение теоретического материала, предусмотренного изучаемой темой, переносится на уровень дистанционной самостоятельной учебной деятельности в домашних условиях. Обучающемуся предоставляется свободный доступ к электронным образовательным продуктам – учебным видеоматериалам, создаваемым либо самим учителем, либо ресурсами Интернета, а учитель в условиях самостоятельной учебной деятельности обучающихся выполняет преимущественно консультативные функции. В условиях образовательного учреждения учитель организует совместную (групповую или индивидуальную) деятель-

ность обучающихся, направленную на практическое применение дистанционно усвоенной ими информации, включающей решение задач, выполнение мини-проектов, разработку деятельностных алгоритмов, осуществление экспериментально-исследовательской деятельности.

Согласно исследованиям ряда авторов (А.А. Андреева, О.О. Андреевой, Ю.И. Капустина, Н.О. Миньковой, М.С. Орловой, О.И. Ребрина и др.), «Перевернутый урок» создает условия для инвертирования традиционных методов обучения, обеспечивая продуктивное транслирование учебного материала за рамками учебного кабинета образовательного учреждения и трансформируя домашнюю учебную деятельность в урочную. Схема образовательного процесса «перевертывается». Для изучения создается или подготавливается к использованию определенное количество учебных видеоматериалов (видео-лекций) из расчета их использования в течение недели. Это, в частности, могут быть готовые учебные видеоматериалы, демонстрируемые в Академии Хана [13].

Преимущества такого «перевертывания» схемы образовательного процесса следующие:

- учитель располагает значительно большими временными ресурсами, которые он направляет на оказание консультативной помощи обучающимся и объяснение разделов программы изучаемой дисциплины, освоение которых вызывают у них определенные затруднения;

- обучающиеся, что характерно для классно-урочного подхода в обучении, не могут проигнорировать домашнюю учебную деятельность, поскольку, с одной стороны, работа дома в условиях смешанного обучения является важнейшей составляющей образовательного процесса, а с другой – у обучающихся не формируется комплекс неуверенности в себе, если они не поняли изучаемый материал, поскольку использование электронных продуктов предусматривает их многократное воспроизведение;

- внедрение смешанного обучения позволяет изменить систему оценивания результатов учебной деятельности обучающихся и, отказавшись от балльной системы, перейти к накопительной системе оценивания;

- «перевернутый урок» – это не тривиальное изменение последовательности осу-

ществления учебного процесса, а кардинальный пересмотр методов и приемов осуществления образовательного процесса в школе, ориентируемый на формирование и развитие личности каждого обучающегося, поскольку основная идея реализации смешанного обучения заключается в индивидуализации образования (учиться необходимо всем, но каждый добывается этого по-своему).

Существенным недостатком всех перечисленных моделей смешанного обучения является, на наш взгляд, недостаточное использование дидактических возможностей информационных технологий, а между тем они могут стать не только основным средством обучения, что изначально предусматривала информатизация образования, но и реализовать функции непосредственного участника образовательного процесса. Это позволит вывести качество их использования в школьном образовании на совершенно иной, значительно более высокий уровень – уровень информационного взаимодействия образовательного назначения. Этот аспект в вышеперечисленных моделях смешанного обучения, в т. ч. и модели «Перевернутый урок», не учитывается. Их главный недостаток состоит в сохранении парадигмы двухсубъектной схемы образовательного процесса «обучающий – обучаемый». А между тем, использование специализированных ЭОР в роли обучающего может стать основой построения системы обучения в постиндустриальном техно-информационном обществе.

В свете информатизационных процессов, происходящих в образовании, наибольший интерес представляет вариант активного информационного взаимодействия с участием обучающего, обучаемого и средства обучения в виде ЭОР при функционировании активной обратной связи между ними. При этом активность возможна не только со стороны учителя и ученика, но и со стороны ЭОР, обладающего интерактивностью, возможностью «задавать вопросы», «отвечать на вопросы», «предлагать» различные режимы работы с информационными ресурсами, корректировать действия обучающегося.

Вышеизложенное послужило нам основанием для разработки базовых положений смешанного обучения на основе функционирования *деятельностного треугольника* [14]. Под деятельностным треугольником

понимается такая структура учебного процесса в общеобразовательной школе, в которой его участниками являются обучающийся, учитель и специализированный ЭОР, находящиеся в определенных функциональных отношениях. При этом предполагается следующее:

– применение в школьном образовательном процессе автоматизированных обучающих систем и других современных информационных технологий обуславливает переосмысление структуры дидактического процесса, пересмотр методов и форм обучения, а также постулирование иных принципов обучения;

– ключевым оценочным компонентом модели выпускника школы становится уровень его информационной культуры, для формирования которой используется не введение в образовательный процесс дополнительных профильных курсов (объем учебной программы строго регламентирован), а кардинальный пересмотр методологических и методических подходов к освоению содержания учебных дисциплин на основе использования возможностей информационных технологий;

– учебный процесс в общеобразовательной школе обеспечивается ИТ-продукцией, создаваемой на основе современных информационных технологий, новизна которых обеспечивается применением цифровых ресурсов и их комплексов с соответствующим программным и учебно-методическим обеспечением.

Реализация смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника позволяет устранить присущие классно-урочной системе обучения негативные с позиций современного социального заказа моменты в образовательном процессе. Для этого концептуально следует вернуться к индивидуальной системе обучения, предоставив каждому обучающемуся наставника, максимально учитывающего личностные особенности, способности и устремления школьника и, в то же время, способного организовать его индивидуальную учебную деятельность в форме классического урока. Функции обучающего при решении задач обучения и частично развития должны быть переданы специализированным ЭОР, разработанным на основе сред программирования

высокого уровня и утвержденным в качестве участника образовательного процесса. Современный уровень развития информационных технологий позволяет это сделать. При этом учитель в полном объеме реализует воспитательные функции, функции консультанта при изучении теоретического материала, функции наставника и контролера при освоении практической части содержания учебных предметов.

Осуществить перераспределение функций обучающего между учителем (человеком) и ЭОР (машиной) позволяет перевод образовательного процесса на двухуровневую основу – дистанционное изучение теоретического материала (уровень дистанта) и освоение практической части содержания учебной дисциплины в условиях образовательного учреждения (уровень практикума).

Опора на использование в учебном процессе возможностей информационных технологий делает обучение не индивидуальным, а индивидуализированным, поскольку его главной особенностью становится адаптация образовательного процесса к личностным особенностям обучающегося. Происходит не замена обучения группы школьников на обучение каждого ее члена в индивидуальном порядке, а индивидуализация образовательного процесса внутри группы обучающихся в зависимости от личностных особенностей ее членов. Подобную индивидуализацию обеспечивают используемые в качестве субъекта образовательного процесса специализированные ЭОР с соответствующими функционально обеспеченными дидактическими возможностями. Такие ЭОР выполняют функции: преподавателя на этапе изучения теоретического материала (уровень дистанта); консультанта при выполнении практических работ (уровень практикума); контролера качества усвоения изученного материала.

Усвоение теоретической части материала учебных дисциплин осуществляется при использовании специализированных ЭОР, которые воспроизводят основные этапы урока изучения нового материала (организация самостоятельной учебной деятельности, актуализация необходимых опорных знаний, изучение нового материала, закрепление изученного материала, контроль усвоения изученного материала, оценка качества осу-

шестввенной учебной деятельности). Такая функционально-архитектурная композиция ЭОР обеспечивает учет положительных сторон классно-урочной системы обучения (экономичность, логически правильная последовательность изучения учебного материала, обеспечение доступности, последовательности и прочности усвоения информации). Одновременно с этим, в силу того, что основным средством обучения является персональный компьютер, использование специализированных ЭОР обеспечивает учет индивидуальных особенностей обучающихся (адаптивность ЭОР к личностным особенностям и запросам пользователя).

Выполнение практической части учебной деятельности осуществляется в условиях образовательного учреждения по индивидуальным планам обучающихся под непосредственным управлением учителя (наставника) в форме самостоятельной учебной деятельности. Практикум реализуется через осуществление информационно-проектного взаимодействия, под которым понимается взаимодействие, осуществляемое участниками образовательного процесса (учитель, обучающийся, ЭОР) на основе объединения дидактических и технологических возможностей информационных технологий с методом проектной деятельности, обеспечивающее психолого-педагогические воздействия на обучающегося, ориентированное на: развитие его творческого потенциала; формирование у него комплекса умений осуществления самостоятельной учебной деятельности по освоению содержания определенной учебной дисциплины; формирование у него системы знаний и умений практической деятельности, присущих этой учебной дисциплине; развитие у него навыков использования сформированной системы знаний для решения практических задач (формирование соответствующих компетенций).

Итак, в условиях смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника, функциональные отношения участников образовательного процесса, реализуемого учителем и обучающимся, заменяются функциональными отношениями трех его участников – учителя, обучающегося и специализированного ЭОР. В результате такой замены возникают три направления взаимодействия: «учитель – обучающийся»,

«ЭОР – обучающийся» и «учитель – ЭОР», образующие деятельностный треугольник.

Реализация смешанного обучения на основе функционирования деятельностного треугольника адаптирует классно-урочную систему обучения к условиям образовательного процесса на информационной основе. При этом изменяются характерные для классно-урочного подхода особенности. В частности, дистанционное изучение теоретического материала посредством специализированных ЭОР делает непринципиальным положение о постоянном составе обучающихся примерно одного возраста и уровня подготовки, а также строгую «привязку» учебной деятельности обучающихся к постоянному расписанию и календарному плану. Педагогическое управление и руководство образовательным процессом возлагается не только на учителя, но и на родителей школьников. Активное сетевое взаимодействие участников образовательного процесса обеспечивает обучающимся возможность поспевать за темпами изменений, происходящих в обществе, делает их высококомобильными в интеллектуальном плане, способствует формированию комплекса базовых компетенций, обеспечивающих готовность и способность выпускника общеобразовательной школы к самоактуализации.

#### Список литературы

1. *Тестов В.А.* Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4 (1). С. 50-56.
2. *Гомулина Н.Н.* Модели смешанного обучения физике в школе. Ростов н/Д, 2011.
3. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / отв. ред. В.И. Солдаткин. М., 2003.
4. *Канустин Ю.И.* Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
5. *Андреев А.А.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 1999.
6. *Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / пер. с англ. З.С. Замчук. СПб., 2001.
7. *Valiathan P.* Blended Learning Models. URL: <http://www.learningcicuits.org/2002/valiathan.html>. (дата обращения: 21.06.2015).

8. Розетт Э., Фрази Р.В. Возможности смешанного обучения // *E-Learning World*. 2006. № 1-2.
9. Кун К. E-Learning – электронное обучение // *Информатика и образование*. 2007. № 6. С. 16-18.
10. Десятова Л.В. Дистанционное обучение // *Раздвигая границы: тезисы доклада 11 Международного интерактивного форума образовательных технологий*. М., 2010.
11. Медведева М.С. Актуальность подготовки будущих учителей к смешенному обучению при использовании современных дистанционных технологий // *Современные технологии в науке, производстве и образовании: сборник материалов конференции*. Шуя, 2014. С. 32-33.
12. Щеннико С.А., Теслинов А.Г. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный курс. М., 2006.
13. Академия Хана. URL: <https://ru.khanacademy.org> (дата обращения: 11.11.2015).
14. Васин Е.К. Смешанное обучение на основе функционирования деятельностного треугольника, реализуемое в естественно-научном кластере дисциплин общеобразовательной школы (педагогический и технологический аспекты): монография. Ульяновск, 2015.
5. Andreev A.A. Distantionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizatsiya. Moscow, 1999.
6. Johnson D., Johnson R., Holubec E. *Cooperative Learning in the Classroom*. Beaufort, 1994.
7. Valiathan P. Blended Learning Models. Available at: <http://www.learningcircuits.org/2002/valiathan.html> (accessed 21.06.2015).
8. Rozzett E., Frazi R.V. Vozmozhnosti smeshannogo obucheniya. *E-Learning World*, 2006, no. 1-2.
9. Kun K. E-Learning – elektronnoe obuchenie. *Informatika i obrazovanie – Informatics and Education*, 2007, no. 6, pp. 16-18.
10. Desyatova L.V. Distantionnoe obuchenie. *Tezisy doklada 11 Mezhdunarodnogo interaktivnogo foruma obrazovatel'nykh tekhnologiy. "Razdvigaya granitsy"*. Moscow, 2010.
11. Medvedeva M.S. Aktual'nost' podgotovki budushchikh uchiteley k smeshennomu obucheniyu pri ispol'zovanii sovremennykh distantionnykh tekhnologiy. *Sbornik materialov konferentsii "Sovremennye tekhnologii v nauke, proizvodstve i obrazovanii"*. Shuya, 2014, pp. 32-33.
12. Shchenniko S.A., Teslinov A.G. *Osnovy deyatel'nosti t'yutora v sisteme distantionnogo obrazovaniya: spetsializirovanny kurs*. Moscow, 2006.
13. *Akademiya Khana*. Available at: <https://ru.khanacademy.org> (accessed 11.11.2015).
14. Vasin E.K. *Smeshannoe obuchenie na osnove funktsionirovaniya deyatel'nostnogo treugol'nika, realizuемое v estestvenno-nauch-nom klasterе distsiplin obshcheobrazovatel'noy shkoly (pedagogicheskiy i tekhnologicheskiy aspekty)*. Ulyanovsk, 2015.

#### References

1. Testov V.A. Perekhod k novoy obrazovatel'noy paradigme v usloviyakh setevogo prostranstva. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2012, no. 4 (1), pp. 50-56.
2. Gomulina N.N. *Modeli smeshannogo obucheniya fizike v shkole*. Rostov-on-Don, 2011.
3. Soldatkin V.I. (ed.). *Rossiyskiy portal otkrytogo obrazovaniya: obuchenie, opyt, organizatsiya*. Moscow, 2003.
4. Kapustin Yu.I. *Pedagogicheskie i organizatsionnye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologiy distantsionnogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2007.

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.  
Received 1 February 2016

UDC 372.862

MIXED EDUCATION BASING INFORMATION TECHNOLOGIES AS A FORM OF EDUCATIONAL PROCESS  
EDUCATION IN GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL

Evgeniy Konstantinovich VASIN, Puchezh gymnasium, Puchezh, Ivanovo Region, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Teacher, e-mail: vek\_kasper@mail.ru

It is proved that in the conditions of crisis of class-lesson system of education associated with the emerging techno-information society and need the ongoing informatization of education, the required Learning standards quality of general education can be ensured by transition to mixed training, involving remote to study theory subjects and classroom activities of students aimed at the implementation of practical work in an educational institution. The main learning activity is an independent educational activity of students, at all stages of electronic educational resources developed on the basis of the environments of high-level programming, implement some of the functions of training and therefore are a participant of the educational process. As a result of this transformation of the subject structure of the educational field there are three areas of academic engagement: “teacher – student”; “learner – electronic educational resource”; “teacher electronic educational resource”, which lead to the formation of the activity triangle “teacher – learner – an electronic educational resource”. The possibility of implementation of the educational process in the context of mixed learning on the basis of functioning of the activity triangle is analyzed and it is concluded that its implementation will bring the educational process at school on the real information basis.

*Key words:* information technologies; electronic educational resources; mixed learning; activity-based triangle; informatization of education.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-33-41

УДК 37.03/371.71

## ОСНОВНЫЕ ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

© Ирина Владимировна КОНДАКОВА

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец,  
Липецкая область, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры начального образования, e-mail: KondaKobra@mail.ru

Актуальность рассматриваемой проблемы для системы начального образования определяется острой необходимостью совершенствования образовательного пространства и создания условий для достижения успешности всеми обучающимися, независимо от возможностей. Рассмотрена проблема формирования универсальных учебных действий (УУД), способствующих повышению уровня сформированности основных компетенций у младших школьников, обеспечивающих умение учиться, способность к самосовершенствованию и саморазвитию. Важное место отведено проблеме здоровьесбережения младших школьников при формировании УУД в связи с тем, что данный процесс является достаточно утомительным и физически, психологически, личностно, мотивационно затратным. Проанализирована возможность использования технологий формирования УУД на основе психотерапевтического воздействия искусства, театрализации, коллективной творческой деятельности, взаимодействия школьников с природой. Подобный подход будет способствовать развитию нестандартно мыслящей творческой личности, способной к активному восприятию социального опыта и изменению окружающего мира, самоопределению и поиску в нестандартных ситуациях оригинальных решений как одного из наиболее перспективных путей совершенствования образования в русле реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения. В заключении сделан вывод о личностной и социальной значимости формирования у младших школьников УУД, что делает на современном этапе развития педагогики данную проблему значимой и актуальной.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия; образовательный процесс; здоровьесберегающие технологии; развитие личности; творческая деятельность.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-42-46

Актуальность вопросов здоровьесбережения отражена в целом ряде государственных документов, касающихся образования: Законе РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования в России, Концепции модернизации российского образования до 2010 г., Государственных образовательных стандартах, Государственной целевой программе «Образование и здоровье». В законе «Об образовании в РФ» прямо прописаны обязанности образовательных учреждений: «...обязанность образовательного учреждения создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся» [1].

Подобная обеспокоенность государства вопросами здоровьесбережения не случайна, т. к. одной из наиболее остро стоящих проблем школы и всей системы образования на современном этапе является проблема сохранения здоровья подрастающего поколения.

Результаты изучения состояния здоровья учащихся, исследования, проводимые Всемирной организацией здравоохранения, Российской академией медицинских наук, Рос-

сийским центром оздоровления детей, НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, свидетельствуют о снижении основных показателей здоровья детей в период обучения в школе. В подтверждение можно привести статистические данные Всероссийской диспансеризации 2012 г.: 25–35 % детей, пришедших в 1 класс школы, имеют отклонения в физическом развитии, более 90 % выпускников средних школ находятся в пограничном состоянии здоровья, около 40 % детей имеют различную хроническую патологию, порядка 70 % детей страдают различными нервно-психическими расстройствами. И только около 10 % учащихся, оканчивающих школу, можно считать абсолютно здоровыми [2].

Опираясь на данные психологов, медиков, педагогов, родителей, статистику Минздрава, можно с уверенностью сказать, что состояние здоровья учащихся в достаточно большой степени зависит от организации условий школьной среды, в которой дети проводят значительную часть дня. Правиль-

но организованная здоровьесберегающая среда школы будет способствовать формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся.

В Указе Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» говорится о том, что: «...в Российской Федерации должны приниматься меры, направленные на формирование у семьи и детей потребности в здоровом образе жизни, всеобщую раннюю профилактику заболеваемости, внедрение здоровьесберегающих технологий во все сферы жизни ребенка...». Важное место должно иметь «...распространение здоровьесберегающих технологий обучения, технологий «школа здоровья» на все образовательные учреждения...» [3].

В условиях внедрения в образование нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) актуальным, на наш взгляд, становится исследование возможностей общеобразовательной школы в здоровьесберегающей работе.

При анализе нового ФГОС можно отметить тот факт, что в пакет документов впервые вошла Программа формирования ценности здоровья и здорового образа жизни. По нашему мнению, актуальным с точки зрения здоровьесбережения и здоровьесформирования в новом Стандарте является включение в содержание здорового образа жизни учащихся умений, способствующих регуляции ведущей деятельности школьника – учения, общения, познания, и формулировка требований к формированию у учащихся умений саморазвития, самовоспитания, самообучения.

«Концепция модернизации российского образования» и ФГОС второго поколения охватывают проблемы, связанные с формированием у младших школьников компетенций в различных сферах образования. Особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к самосовершенствованию и саморазвитию. Это достигается путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта, в т. ч. и в плане развития здоровой во всех смыслах личности. В этой связи УУД можно рассматривать и «...как средства самостоятельного приобретения в течение жизни знаний о здоровом образе

жизни, их обновления и применения в нестандартных жизненных ситуациях» [4].

Процесс формирования УУД, как и весь процесс получения образования, связан с перегрузками, переутомлением детей, что сказывается на их здоровье, развитии физических, психических и интеллектуальных сфер и требует разработки и применения разнообразных технологий в образовательном процессе школы. Задача здоровьесберегающей педагогики в свете внедрения ФГОС – обеспечить школьнику высокий уровень здоровья, сформировать культуру здоровья, обучить методам здоровьесбережения и здоровьесформирования.

По данным профессора ИСМО РАО доктора биологических наук Е.Н. Дзятковской, «...только за счет педагогических средств посредством обучения учащегося умению учиться, общаться, регулировать свой образ жизни по ряду показателей можно стабилизировать, а по некоторым даже улучшить состояние нервно-психического здоровья ребенка. Как результат – устойчивое снижение с 1 по 11 класс числа детей с психосоматическими и невротическими расстройствами, снижение в 2 раза неврологических диагнозов, увеличение до 80 % числа детей со средне-гармоничным физическим развитием» [5].

Генезис проблемы формирования УУД предусматривает несколько аспектов, связанных с исследованиями ряда отечественных и зарубежных ученых. Во-первых, с позицией сформированности УУД, которые связаны с основополагающими знаниями, умениями и навыками, способами деятельности в учебной и внеурочной деятельности. Во-вторых, с поиском эффективных методов и средств, повышающих уровень основных компетенций в образовательном процессе начальной школы. В-третьих, с особенностями организации деятельности по использованию инновационных форм обучения и воспитания младших школьников.

Как отмечалось выше, процесс формирования УУД у младших школьников сопряжен со значительными перегрузками, утомлением, как следствие, ослабляющими здоровье, снижающими познавательный интерес, уровень самооценки и т. д. В связи с этим возникает необходимость более глубокого изучения данной проблемы на основе системно-

деятельностного, аксиологического и культурологического подходов с учетом социально-педагогических факторов, понимания ценности здоровья для младшего школьника, для развития его нравственных, эмоциональных, интеллектуальных и творческих возможностей в процессе формирования УУД. Ее характер обуславливает необходимость поиска здоровьесберегающих технологий, повышающих не только качество сформированности УУД, но и обеспечивающих развитие личности в целом.

Анализируя многочисленные исследования по проблеме формирования УУД у младших школьников, можно выделить различные подходы к решению данной проблемы. Одни исследователи акцентируют внимание на развитии способности к умению самостоятельно ставить и решать познавательные задачи; другими делается упор на формировании отдельных видов общеучебных умений, описываются методики их формирования. В работах физиологов, педагогов, психологов подчеркивается необходимость создания условий для формирования здорового образа жизни [6]. Анализ литературы позволяет выделить аспекты влияния искусства на развитие личности: связанные с психотерапевтическим воздействием искусства на личность, с педагогическим обоснованием проблемы воздействия искусства на личность, развитие ее творческих, эмоциональных и интеллектуальных процессов [7]. Важная роль коллективной творческой деятельности как одного из способов демократической организации коллектива и, как следствие, снижения напряженности и усталости в процессе обучения, прослеживается в работах И.П. Иванова, О.С. Газмана, М.С. Дядищевой, Т.С. Комаровой, И.Н. Турро, С.А. Шмакова [8]. В последнее время усиливается интерес и внимание к театрализации как комплексной системе использования выразительных средств театрального искусства в формировании личности. Все исследователи достаточно подробно исследуют отдельные стороны процесса формирования УУД. Однако комплексное решение данной проблемы еще не достаточно разработано.

По нашему мнению, актуальность проблемы формирования УУД для начального общего образования определяется необходимостью совершенствования образовательного

пространства с целью оптимизации общекультурного, личностного и познавательного развития детей, создания условий для достижения успешности всеми обучающимися при:

а) результативном включении обучающихся в коллективную творческую деятельность для сохранения и развития их здоровья;

б) использовании искусства, оказывающего психотерапевтическое воздействие на эмоции, чувства, мысли, физическое и психическое развитие младших школьников, что ведет к развитию интеллектуальных и креативных способностей детей;

в) использовании элементов театрализации в процессе овладения УУД, позволяющих погрузить ребенка в процесс творчества для эмоционального раскрепощения, приобретения опыта нравственного поведения, укрепления физических сил, формирования коммуникативных умений, что способствует становлению психического, физического, социального и нравственного здоровья;

г) гармоничном сочетании общечеловеческих и личных ценностей в процессе взаимодействия с природой для формирования у младших школьников устойчивого отношения к ценности здоровья в системе общепризнанных ценностей [9].

В качестве методологической основы исследования проблематики формирования УУД на основе здоровьесберегающих технологий должны использоваться следующие подходы:

– гносеологический, опирающийся на ведущие положения теории познания природы через чувственные образы и способствующий продвижению мышления ребенка от чувственного к рациональному [10];

– аксиологический, который непосредственно связан с усвоением системы гуманистических ценностей;

– онтологический, позволяющий рассматривать человека как самоцель общественного развития и высшую ценность;

– акмеологический, который характеризует гуманистическую направленность на самоактуализацию и самореализацию личности;

– культурологический, опирающийся на теоретические положения о ценностном отношении как части общечеловеческой культуры;

– компетентностный, провозглашающий важность формирования у младших школьников базовых компетенций;

– деятельностный, отражающий творческий процесс, направленный на способность младшего школьника чувствовать, переживать и преобразовывать окружающую реальность «по законам красоты».

Хочется отметить, что по расчетам медиков в ближайшей перспективе острота проблемы ухудшения детского здоровья, к сожалению, не снизится. Однако есть основания считать, что модернизация системы российского образования в конечном итоге позволит выйти на решение проблемы здоровьесбережения с более полным и качественным использованием разнообразных педагогических средств.

Подводя итог, можно сказать, что социальный заказ общества и государства, а также личностная значимость использования здоровьесберегающих технологий в процессе формирования УУД у младших школьников делает данную проблему актуальной для современной педагогики. Охрана детского здоровья является неотъемлемым направлением деятельности любой школы. И результативность этой деятельности во многом зависит от целей образовательного процесса, доступных способов и средств их достижения. Формирование способности и готовности обучающихся применять УУД с опорой на здоровьесберегающие технологии позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

#### Список литературы

1. Об образовании в РФ: федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 51.
2. Доклад о состоянии здоровья детей в РФ (по итогам Всероссийской диспансеризации 2012 г.). М., 2013.
3. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.: указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 // Собрание законодательства РФ. 2012. № 23. Ст. 4.
4. Блохин А.А. Риски введения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 69-76.
5. Дзятковская Е.Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии: новые акценты.

URL: [http://revolution.allbest.ru/medicine/00347092\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/medicine/00347092_0.html) (дата обращения: 09.03.2016).

6. Дрибинский П.Л. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего и школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2009.
7. Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся. URL: [http://school45-nn.ru/index.php?catid=54:oop-noo&id=220:programma-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-vospitaniya-obuchayushhixsya&Itemid=146&option=com\\_content&view=article](http://school45-nn.ru/index.php?catid=54:oop-noo&id=220:programma-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-vospitaniya-obuchayushhixsya&Itemid=146&option=com_content&view=article) (дата обращения: 24.02.2016).
8. Алмазова И.Г. Формирование эстетических представлений об окружающем мире у младших школьников в коллективной творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2009.
9. Демина Э.М., Медвецкая Н.А. Специфика управления образовательным процессом начальной школы в условиях реализации ФГОС // Управление начальной школой. 2014. № 2. С. 5-14
10. Гелетканич И.Н. Формирование ценностного отношения к познанию природы у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2009.

#### References

1. Russian Federation. Federal Law "Ob obrazovaniy v RF" of December 29, 2012. № 273-FZ. Sbornik zakonodatel'stva RF. 2012. № 53 (ch. 1). St. 51.
2. Doklad o sostoyanii zdorov'ya detey v RF (po itogam Vserossiyskoy dispanserizatsii 2012 g.). Moscow, 2013.
3. Russian Federation. Ukaz Prezidenta RF "O Natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012–2017 gg." of June 01, 2012. № 761. Sbornik zakonodatel'stva RF. 2012. № 23. St. 4.
4. Blokhin A.A. Riski vvedeniya Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya novogo pokoleniya. *Pedagogika*, 2009, no. 4, pp. 69-76.
5. Dzyatkovskaya E.N. *Zdorov'esberegayushchie obrazovatel'nye tekhnologii: novye aktsenty*. Available at: [http://revolution.allbest.ru/medicine/00347092\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/medicine/00347092_0.html) (accessed 09.03.2016).
6. Dribinskiy P.L. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u detey mladshogo i shkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2009.
7. *Programma dukhovno-nravstvennogo razvitiya, vospitaniya obuchayushchikhsya*. Available at:

- [http://school45-nn.ru/index.php?catid=54:oop-noo&id=220:programma-duhovno-nravstvenno-go-razvitiya-vospitaniya-obuchayushhixsya&Itemid=146&option=com\\_content&view=article](http://school45-nn.ru/index.php?catid=54:oop-noo&id=220:programma-duhovno-nravstvenno-go-razvitiya-vospitaniya-obuchayushhixsya&Itemid=146&option=com_content&view=article) (accessed 24.02.2016).
8. Almazova I.G. *Formirovanie esteticheskikh predstavleniy ob okruzhayushchem mire u mladshikh shkol'nikov v kollektivnoy tvorcheskoy deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yelets, 2009.
  9. Demina E.M., Medvetskaya N.A. *Spetsifika upravleniya obrazovatel'nym protsessom nachal'noy shkoly v usloviyakh realizatsii FGOS*. *Upravlenie nachal'noy shkoloy*, 2014, no. 2, pp. 5-14
  10. Geletkanich I.N. *Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k poznaniyu prirody u mladshikh shkol'nikov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yelets, 2009.

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.  
Received 2 February 2016

UDC 37.03/371.71

THE MAIN WAYS OF FORMING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL BASED ON HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Irina Vladimirovna KONDAKOVA, Bunin Yelets State University, Yelets, Lipetsk Region, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Primary Education Department, e-mail: KondaKobra@mail.ru

The relevance of the problem for the system of primary education is determined by acute necessity to improve educational opportunities and create conditions to achieve success with all learners irrespective of their capabilities. The problem of forming universal educational actions promoting increasing the level of forming key competences of primary school children, providing the ability to learn, ability to self-improvement and self-development is considered. An important place is given to the problem of health value of primary school children in forming UEA, due to the fact that this process is quite tedious and physically, psychologically, personal, motivational costly. The possibility of using technology of forming UEA based on psychotherapy of art, theatrical, collective creative activity, interaction younger students with nature is analyzed. Such an approach will facilitate the development of outside the box thinking and creative personality, capable to active perception of social experience and change the world, self-determination and searching in unusual situations original solutions, as one of the most promising ways to improve education in the line with the Learning standards of the second generation. Conclusion is made about personal and social value of forming in primary school children UEA, what makes at the present stage of development of pedagogy this problem important and relevant.

*Key words:* universal educational actions; educational process; health saving technologies; development of personality; creative activity.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-42-46

УДК 379.8

## **КЛАССИФИКАЦИЯ МОЛДАВСКИХ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР КАК СПЕЦИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

**© Ольга Ивановна САМОЛЮК**

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,  
г. Тирасполь, Республика Молдова, преподаватель кафедры гимнастики  
и спортивных единоборств, e-mail: ms.samolyuk@inbox.ru

**© Федор Иванович СОБЯНИН**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
г. Белгород, Российская Федерация, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры теории и методики физической культуры,  
e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

**© Светлана Михайловна ЗАЙЦЕВА**

Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет, г. Белгород, Российская Федерация, аспирант,  
кафедра теории и методики физической культуры,  
e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

Представлены данные о классификации молдавских народных подвижных игр с точки зрения возможности их применения в сфере физической культуры. Такая попытка сделана впервые, хотя в исторических и фольклорных исследованиях народные игры уже рассматривались в качестве особого рода двигательной активности. Исследование народных подвижных игр Молдавии производилось с помощью анализа исторической и научной литературы, педагогического наблюдения, пульсометрии, дифференцирования. В течение 2011–2016 гг. данные были собраны на территории Молдавии и Приднестровской Молдавской Республики. Анализ литературы производился в библиотеках Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Университета физического воспитания и спорта Республики Молдова, в архивах Приднестровской Молдавской Республики. Изучено свыше 250 различных источников, проведено 65 педагогических наблюдений, 120 обследований учащихся общеобразовательных учреждений и студенческой молодежи с помощью пульсометрии. Приведены данные этнографических экспедиций по изучению молдавских народных подвижных игр, рассмотрены примеры классификации народных подвижных игр, разработанных ранее. В результате исследования более 200 молдавских народных подвижных игр были дифференцированы по 12 признакам: место проведения игры; связь игры с традициями и укладом жизни населения Молдавии; уровень физической нагрузки во время игры; преимущественные виды движений в игре; сложность построения игры; виды взаимодействия играющих; возраст играющих; возможности применения игр с девочками и мальчиками; способ организации игры; направленное развитие с помощью игр физических качеств у участников игр; возможность применения игр в различных частях занятий по физической культуре; наличие элементов игры, схожих с элементами техники в различных видах спорта. Согласно избраным признакам классификации, подобраны народные молдавские подвижные игры, которые в дальнейшем объединены в 49 групп и представлены конкретными играми, обнаруженными в ходе проведенного исследования.

*Ключевые слова:* молдавские народные подвижные игры; классификация; учащаяся молодежь.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-47-54

Во многих странах отмечается снижение интереса к занятиям физической культурой при их традиционной методике и организации. Это является одной из причин снижения, например, у студентов вузов показателей физического развития, физической подготовленности, появления нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы, существенных различий в состоянии здоровья между девушками и юношами [1; 2]. По-

этому требование к новизне средств и методов, применяемых во время занятий физической культурой, является серьезной проблемой, с которой сталкиваются педагоги в системе физкультурного образования в различных учреждениях. Специалисты постоянно ведут поиск с целью обновления содержания занятий физической культурой с учащейся молодежью. Одним из перспективных средств физической культуры традиционно

считаются спортивные и подвижные игры. Однако до настоящего времени мало внимания уделяется применению народных подвижных игр, которые имеют большую педагогическую ценность как специфические средства физической культуры. Этим определяется актуальность данного исследования.

Цель данной статьи – представить классификацию молдавских народных подвижных игр в качестве специфического средства физической культуры, способного повысить новизну и эффективность занятий физической культурой с учащейся молодежью.

В исследовании применялись следующие методы: анализ и обобщение данных литературы, педагогическое наблюдение, пульсометрия, классифицирование.

В течение 2011–2016 гг. были собраны научные данные на территории Молдавии и Приднестровской Молдавской Республики. Анализ литературы производился в библиотеках Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Университета физического воспитания и спорта Республики Молдова, в архивах Приднестровской Молдавской Республики. Изучено свыше 250 различных источников; организовано 65 педагогических наблюдений для уточнения правил игр, особенностей их сюжетного построения, характера преобладающих движений в игре, возможностей применения игр для игроков разного пола, подведения итогов игр; проведено 120 обследований учащейся молодежи и студентов с помощью пульсометрии для определения уровня физической нагрузки отдельных игр. Полученные данные в ходе анализа были использованы для определения признаков для классификации игр в отдельные группы. В обследовании участвовали учащиеся младших, средних и старших классов школ г. Тирасполя и студенты юридического факультета и Института истории государства и права Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. Всего в обследовании было задействовано 258 человек.

Анализ литературы показал, что сбором и изучением молдавских народных подвижных игр занимались молдавские фольклористы в середине XIX в. [3]. С описанием игрового фольклора молдаван изданы книги в начале XX в. В результате проведенной в 1980–1981 гг. Комитетом по делам искусств

АН МССР этнографической экспедиции, направленной на изучение молдавских народных подвижных игр, на территории бывшей Молдавской ССР было описано более 400 игр [4]. В результате, в конце XX в. молдавские народные подвижные игры были изучены и описаны авторами Г.А. Грумеца, И.П. Боян [4; 5]. В работах этих ученых молдавские подвижные игры рассматриваются как эффективное средство, применяемое во внеклассной и внешкольной работе, на уроках физической культуры, в организации праздников. Однако в данных источниках молдавские народные подвижные игры не классифицированы. В то же время становится очевидной с точки зрения необходимости повышения эффективности физкультурного образования классификация молдавских народных подвижных игр, что позволит более целенаправленно выбирать и применять их для различных практических целей. Классификации явлений в сфере физической культуры всегда имеют вполне конкретное значение и применение [6].

Данные литературных источников свидетельствуют о том, что на сегодняшний день существует множество классификаций народных подвижных игр. Вместе с тем создание единой классификации народных подвижных игр связано с определенными трудностями. Например, сложно сформулировать основополагающие признаки для группировки игр, которые отличаются большим разнообразием сюжета игры, правилами, условиями оценки играющих и прочими факторами.

Различными учеными игры группируются в зависимости от целей исследования. Историки, искусствоведы, педагоги классифицируют игры по таким признакам, которые часто не пересекаются между собой [7–10]. По этой причине названия групп игр в различных классификациях бывают весьма произвольные (например, «игры на устойчивость»). В народных играх прошлых лет существовали группы игр с наказаниями (практиковались наказания в виде ударов ремешком, палкой и т. д.). Нужно отметить, что подобные подвижные игры есть и в числе молдавских.

Исторические основы народных подвижных игр накладывают отпечаток на их разнообразие. В результате, в каждом конкретном отборе игр сам игровой материал

содержит в себе предпосылки для классификации не только благодаря своей типичности, но и в силу своей уникальности. Часто в классификациях некоторые игры попадают сразу в несколько групп, и, наоборот, бывают случаи выделения игр, не подходящих ни к одной группе. В некоторых случаях такие игры объединяют в раздел «Разные игры».

Замечено, что в более ранних классификациях, составленных в конце XIX – начале XX в., почти всегда игры группируются по типу участников: игры детские, девические, мужские, обоюбого пола. Однако данный признак является достаточно общим и подразумевает дальнейшее дробление игр на подгруппы. Также часто встречающиеся группировки – по месту проведения игр и по временам года: комнатные, уличные, зимние и летние. Существуют классификации игр по ключевым игровым действиям: метания, бег, прыжки, борьба, поиск объектов, воспроизведение действий [11; 12].

Среди прочих общепризнанными считают классификации народных подвижных игр В.Н. Всеволодского-Генгросса и Е.А. Покровского. Е.А. Покровский классифицировал русские народные подвижные игры по степени умственного и физического напряжения, происходящего во время игры, а также выделял символические игры («Гуси-лебеди», «Казачьи-разбойники»). В.Н. Всеволодским-Генгроссом символические игры были обозначены как драматические и должны были содержать по его определению элементы народной культуры. Кроме того, известны и другие классификации. Например, В.И. Прокопенко разделял игры нанайского народа по принципу отражения в них навыков, необходимых в народных промыслах [13]. М.Н. Мельниковым игры классифицированы по признаку использования игровых орудий: мячей, скакалок, костей, палок, ремешков, камней [14]. В.В. Гориневский разделял народные подвижные игры на игры, решающие педагогические задачи, и игры с преобладанием чисто физиологических влияний на организм занимающихся. В классификациях подвижных игр встречается от 2 до 8 классификационных признаков. Надо отметить, что более поздние классификации

отличаются тем, что они лучше обоснованы и практически применимы.

Учитывая вышеуказанные положения, в данном исследовании упор при классифицировании молдавских народных подвижных игр был сделан главным образом на подходы к классификации, представленные в работах Е.А. Покровского, Н.В. Всеволода-Генгросса, Е.М. Геллера, И.М. Короткова. Для более точного классифицирования молдавские народные подвижные игры были многократно апробированы на занятиях по физической культуре в школах и в вузе.

В результате теоретического и практического изучения более 200 молдавских народных подвижных игр были выявлены 12 классификационных признаков, а на их основе – 49 групп молдавских народных подвижных игр (табл. 1).

Классификация игр по принципу места проведения игровых занятий облегчает подбор игр для применения в различных условиях: в спортивном зале, на площадке, в лагере отдыха, в лесу, в парке и т. д. Большинство молдавских народных подвижных игр можно применять в любом месте проведения игровых занятий. Многочисленной является группа игр, в которые можно играть на свежем воздухе, что увеличивает их оздоровительное воздействие.

Молдавские народные подвижные игры являются культурным наследием молдавского народа, в них ярко отображаются традиции в трудовой деятельности и в проведении досуга. Фольклор и язык молдавского народа, сложившиеся традиции сохраняются в содержании народных подвижных игр, что определило необходимость выделить группы на основе связи с традициями жизнедеятельности молдавского народа. Сюда относятся игры, связанные с трудом и обычаями населения, игры с зачинами (игровые действия сочетаются с произношением специальных стихов), а также игры-развлечения (отражают традиции в проведении досуга, чаще – без определения победителя). Часть из этих игр содержит в себе элементы архаизма, однако, они представляют огромный интерес как историческое и культурное наследие. В процессе занятий возможна корректировка игр, их адаптация к современным условиям.

Таблица 1

## Классификация молдавских народных подвижных игр

№ п/п	Признак классификации	Группа игр	Примеры игр
1	Место проведения	Игры на открытых площадках	«Свинья на границе» и др.
		Игры в закрытых помещениях	«Движущийся стул» и др.
		Игры в лагерях отдыха	«Скользкий прут» и др.
		Игры в любом месте	«Ремешок», «Ляпша» и др.
2	Связь с традициями жизнедеятельности молдавского народа	Игры, связанные с трудом и обычаями молдаван	«Волк, овцы и пастух» и др.
		Игры с зачинами	«Кошка и мышка» и др.
		Игры с развлечениями молдаван	«Ходули», «Восцулик» и др.
3	Уровень физической нагрузки	Игры с большой нагрузкой (ЧСС выше 180 уд./мин.)	«Охотник, воробей и пчела» и др.
		Игры со средней нагрузкой (ЧСС до 180 уд./мин.)	«Последняя пара убегает» и др.
		Игры с малой нагрузкой (ЧСС до 140 уд./мин.)	«Игра в камешки» и др.
4	Уровень сложности построения игры	Игры простые	«Яблоко», «В козла» и др.
		Игры переходящие	«В войска», «Забитый мяч» и др.
		Игры командные	«Гнезда гайдуков» и др.
5	Ведущее двигательное действие	Игры с бегом	«Крабы и креветки» и др.
		Игры с прыжками	«Хромой черт» и др.
		Игры с метаниями мяча, предметов	«Коснись мяча» и др.
		Игры с силовым сопротивлением	«Охотник и медведь» и др.
		Игры с ориентировкой в пространстве	«Жмурки», «Прятки» и др.
		Игры с комбинированными действиями	«Ойна» и ее разновидности
6	Вид соперничества	Игры с индивидуальным соперничеством	«В обожженного» и др.
		Игры с коллективным соперничеством	«Крепости» и др.
		Игры с индивидуальным соперничеством против коллектива	«Тише едешь – дальше будешь» и др.
7	Возраст игроков	Игры для дошкольников и детей младшего школьного возраста	«Лошадки», «Пастух и стадо» и др.
		Игры для детей среднего школьного возраста	«Между двух огней» и др.
		Игры для детей старшего школьного возраста (и взрослых)	«Ремешок», «В щетку» и др.
8	Пол игроков	Игры для мальчиков	«Одиннадцать» и др.
		Игры для девочек	«Стеклышко» и др.
9	Способ организации игры	Игры с водящим	«В щетку», «Ляпша» и др.
		Игры без водящего	«Разрывные цепи» и др.
		Игры с предметами	«В свинью», «Удочка» и др.
		Игры без предметов	«Охота на лис» и др.
		Игры ролевые	«Наседка и кобчик» и др.
		Игры сюжетные	«Пастух и стадо» и др.
10	Ведущее развиваемое физическое качество	Игры на быстроту	«Знамя», «Палочка» и др.
		Игры на силу	«Разрывные цепи» и др.
		Игры на выносливость	«Ляпша» и др.
		Игры на ловкость (и на внимание)	«Индийский танец» и др. «Лови палку» и др.
11	Часть занятия (урока)	Игры для подготовительной части занятия	«Ойна в круге» и др.
		Игры для основной части занятия	«Футбол раков» и др.
		Игры для заключительной части занятия	«Лови палку» и др.
12	Элементы видов спорта	Игры с элементами легкой атлетики	«В дятла» и др.
		Игры с элементами футбола	«Одиннадцать» и др.
		Игры с элементами гандбола	«Мяч в цель», «Ойна» и др.
		Игры с элементами хоккея на траве	«В свинью» и др.
		Игры с элементами спортивной гимнастики	«Задиристый осел» и др.
		Игры с элементами лапты	«Чирик», «Палочка» и др.
		Игры с элементами волейбола	«Резкий мяч» и др.

В результате наблюдения за играми, а также проведения пульсометрии некоторые игры были разделены по трем зонам физической нагрузки: игры с малой, средней, высокой интенсивностью. По данным Е.М. Геллера, игры с малой физической нагрузкой – это такие игры, в которых пульс поднимается примерно до 140 уд./мин. Данные игры представлены поединками, гонками, играми-развлечениями, включающими в себя локальные движения руками, ногами, спокойную ходьбу, игры на внимание и др. В играх со средним уровнем нагрузки ЧСС достигает 180 уд./мин. Как правило, это двусторонние игры без соприкосновения с противником, включающие в себя свободную ходьбу в сочетании с перебежками, передачи и ловлю мяча, метания, короткие ускорения, прыжки с заменой игроков, переползание, комплексные движения. В играх с высоким уровнем нагрузки ЧСС достигает уровня выше 180 уд./мин. Это двусторонние игры с соприкосновением с противником, включающие в себя продолжительное участие всех (или большинства игроков) в беге, прыжках, метаниях, передачах и ловле мяча в движении в сочетании с бегом, переносом тяжестей, сопротивлением силой. Следует отметить, что такая группировка подвижных игр является весьма условной, т. к. интенсивность игры во многом определяется методикой и условиями ее проведения. Увеличивая или уменьшая площадь, где разворачиваются игровые действия, меняя продолжительность игры, количество участников, можно варьировать игровую нагрузку.

Затем включался комплекс игр, дифференцированных по сложности построения. Этот комплекс разделялся на игры простые, переходящие и командные. В равной степени в молдавской культуре представлены простые игры (где каждый играет отдельно без партнеров) и командные подвижные игры, меньше игр переходящих.

В следующий комплекс молдавских народных подвижных игр вошли те, которые отличаются по преимущественному виду двигательных действий играющих: бег, прыжки, метание, силовое сопротивление, ориентирование в пространстве. Больше всего в этом комплексе игр с применением бега и метаний.

Подбирая подвижные игры для решения различных воспитательных задач, необходимо знать тип взаимодействия участников. Учитывая предпочтения группы, подбирались игры с индивидуальным соперничеством, коллективным (где есть разделение на команды) и индивидуальным соперничеством против коллектива. Индивидуальное и групповое действие всегда ценится не только в сфере физкультурного образования, но и в сфере спорта [15]. Участие в различных видах соперничества по-разному влияет на то, как проявляются и воспитываются личные качества человека. Игры с индивидуальным соперничеством сложнее контролировать и судить, в коллективных играх нагрузка, как правило, выше. В играх с индивидуальным соперничеством против коллектива нагрузка не всегда распределяется равномерно: большую нагрузку несут водящие. В классификацию молдавских народных подвижных игр вошло примерно одинаковое число игр с различным типом взаимодействия игроков.

Следующие группы игр подбирались в зависимости от того, к какому возрасту игроков они больше всего подходят. Они разделены на игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста, среднего школьного возраста, старшего школьного возраста и взрослых. При комплектовании игр были учтены физиологические особенности и интересы игроков разного возраста. Однако, подбирая игры для определенной возрастной группы, следует учитывать, что в каждом случае при их организации могут возникнуть некоторые особенности. Наибольшая группа молдавских народных подвижных игр представлена играми для среднего школьного возраста.

В классификации учитывается гендерный подход при подборе игр. Это важно как при дозировании нагрузок по мере взросления игроков, так и при учете интересов мальчиков и девочек к различным видам двигательной активности. Игры для мальчиков в числе молдавских народных подвижных игр содержат элементы футбола, более жесткие правила игры или требуют проявления значительной физической силы. Отдельно для девочек игр меньше. Большинство молдавских народных подвижных игр подходит для применения в занятиях как с девочками, так и с мальчиками.

Кроме того, игры распределялись по способу организации игры. В нее включались игры с водящим, без водящего, с предметами, без предметов, ролевые, сюжетные. Среди молдавских народных подвижных игр большинство предполагают использование подручного материала: палки, самодельные мячи, камни, лук и стрелы, ходули и т. д. Однако больше игр с применением палок, что, возможно, обусловлено особенностями местности в Молдавии. В современных условиях можно использовать в играх гандбольные и волейбольные мячи, гимнастические палки.

Комплекс игр, разработанный для направленного развития физических качеств, включает в себя игры для развития быстроты, ловкости (включая игры на внимание), силы, выносливости. Наиболее многочисленные игры на ловкость и быстроту.

Анализ особенностей игр и результаты наблюдений позволили сгруппировать игры, соответствующие различным частям занятий по физической культуре. Наибольшее количество таких игр относится к основной части занятий.

Группирование игр по признаку наличия в них элементов видов спорта весьма условно, т. к. подвижные игры являются комплексным упражнением. Некоторые игры, предназначенные для легкоатлетов, могут быть полезными для представителей спортивных игр и наоборот. В числе молдавских народных подвижных игр много таких, которые имеют схожие элементы с хоккеем на траве, лаптой, гандболом.

В связи со всем вышесказанным можно сделать следующие выводы.

1. Проведенное исследование позволило выявить более 200 молдавских народных подвижных игр, пригодных для применения в качестве средств физической культуры для учащейся молодежи и студентов в образовательных учреждениях разного уровня и вида. Вместе с тем имеются все основания утверждать, что таких игр гораздо больше, и это обстоятельство позволяет считать данное направление исследований весьма перспективным.

2. На основе анализа содержания молдавских народных подвижных игр определено больше классификационных признаков, чем обычно встречается в классификациях подвижных игр других народов. Данный

факт свидетельствует о специфичности, самобытности, оригинальности и богатстве культуры молдавского народа.

3. В ходе исследования определено 12 классификационных признаков, а на их основе 49 групп молдавских народных подвижных игр. Дальнейшее изучение молдавских народных подвижных игр будет способствовать уточнению классификационных признаков и игровых групп, что повысит ее научную и прикладную ценность.

4. Разработанная классификация молдавских народных подвижных игр является новой, имеет определенное значение для развития теории народных подвижных игр, народной педагогики игры, теории применения игрового метода в теории и методике физической культуры. Она может широко применяться в практике занятий физической культурой с разным контингентом занимающихся с целью развития интереса к занятиям и повышения их эффективности.

#### Список литературы

1. Баламутова Н.М. Педагогический контроль физического состояния студентов по результатам исследования функциональных показателей сердечно-сосудистой системы // Физическое воспитание студентов. 2013. № 1. С. 7-11.
2. Прусик К., Прусик Е., Козина Ж.Л., Ермаков С.С. Особенности физического развития, физической подготовленности и функционального состояния юношей и девушек – студентов польских высших учебных заведений // Физическое воспитание студентов. 2013. № 1. С. 54-61.
3. Игры народов СССР: сборник материалов / под ред. В.Н. Всеволодского-Гернгросса. Москва; Ленинград, 1933.
4. Грумеца Г.А. Жокурь мобиле молдовенешть. Кишинэу, 1983.
5. Боян И.П. Стартурь веселе. Кишинэу, 1980.
6. Khudolii O.M., Iermakov S.S., Prusik K. Classification of motor fitness of 7–9 years old boys // Journal of Physical Education and Sport. 2015. Vol. 15. Issue 2. P. 245-253. doi: 10.7752/jpes.2015.02038.
7. Геллер Е.М. Подвижные игры в спортивной подготовке студентов. Мн., 1977.
8. Гориневский В. Избранные произведения: в 2 т. М., 1951. Т. 1.
9. Григорьев В.М. Этнопедагогика игры // Традиционная культура. 2002. № 1. С. 37-40.

10. Подвижные игры / авт.-сост. И.М. Коротков, Л.В. Былеева, Р.В. Климкова, Е.В. Кузьмичева [и др.]. М., 2002.
11. *Покровский Е.А.* Детские игры, преимущественно русские. М., 1895.
12. *Кудрявцев В.Ф.* Детские игры и песенки в Нижегородской губернии: этнографические материалы // Нижегородский сборник / под ред. А.С. Гацинского. Н. Новгород, 1871. Т. 4.
13. *Прокопенко В.И.* Традиционное физическое воспитание нанайцев: Игры и состязания. Екатеринбург, 1992.
14. *Мельников М.Н.* Русский детский фольклор Сибири. Новосибирск, 1971.
15. *Kozina Zh.L., Sobko I., Bazulyuk T., Ryepko O., Lachno O., Il'nitskaya A.* The applying of the concept of individualization in sport // Journal of Physical Education and Sport. 2015. Vol. 15 (2). P. 172-177. doi: 10.7752/jpes.2015.02027.
5. Боян И.П. *Стартурь веселе*. Кишиневу, 1980. (In Moldavian)
6. Khudolii O.M., Iermakov S.S., Prusik K. Classification of motor fitness of 7–9 years old boys. *Journal of Physical Education and Sport*, 2015. vol. 15, no. 2, pp. 245-253. doi: 10.7752/jpes.2015.02038.
7. Geller E.M. *Podvizhnye igry v sportivnoy podgotovke studentov*. Minsk, 1977.
8. Gorinevskiy V. *Izbrannye proizvedeniya: V 2 t.* Moscow, 1951, vol. 1.
9. Grigor'ev V.M. *Etnopedagogika igry. Traditsionnaya kul'tura*, 2002, no. 1, pp. 37-40.
10. Korotkov I.M., Byleeva L.V., Klimkova R.V., Kuz'micheva E.V. [i dr.] (eds.). *Podvizhnye igry*. Moscow, 2002.
11. Pokrovskiy E.A. *Detskie igry, preimushchestvenno russkie*. Moscow, 1895.
12. Kudryavtsev V.F. Detskie igry i pesenki v Nizhegorodskoy gubernii: etnograficheskie materialy. In: A.S. Gatsinskiy (ed.). *Nizhegorodskiy sbornik*. Nizhny Novgorod, 1871, vol. 4.
13. Prokopenko V.I. *Traditsionnoe fizicheskoe vospitanie nanaytsev: Igy i sostyazaniya*. Yekaterinburg, 1992.
14. Mel'nikov M.N. *Russkiy detskiy fol'klor Sibiri*. Novosibirsk, 1971.
15. *Kozina Zh.L., Sobko I., Bazulyuk T., Ryepko O., Lachno O., Il'nitskaya A.* The applying of the concept of individualization in sport // *Journal of Physical Education and Sport*, 2015, vol. 15 (2), pp. 172-177. doi: 10.7752/jpes.2015.02027.

### References

1. Balamutova N.M. Pedagogicheskiy kontrol' fizicheskogo sostoyaniya studentov po rezul'tatam issledovaniya funktsional'nykh pokazateley serdechno-sosudistoy sistemy. *Fizicheskoe vospitanie studentov*, 2013, no. 1, pp. 7-11.
  2. Prusik K., Prusik E., Kozina Zh.L., Ermakov S.S. Osobennosti fizicheskogo razvitiya, fizicheskoy podgotovlennosti i funktsional'nogo sostoyaniya yunoshey i devushek – studentov pol'skikh vysshikh uchebnykh zavedeniy. *Fizicheskoe vospitanie studentov*, 2013, no. 1, pp. 54-61.
  3. Vsevolodskiy-Gerngross V.N. (ed.). *Igy narodov SSSR*. Moscow; Leningrad, 1933.
  4. Грумеца Г.А. *Жокурь мобиле молдовенешть*. Кишинэу, 1983. (In Moldavian)
- Поступила в редакцию 1.02.2016 г.  
Received 1 February 2016

UDC 379.8

CLASSIFICATION OF MOLDAVIAN POPULAR OUTDOOR GAMES AS SPECIFIC MEANS OF PHYSICAL TRAINING FOR STUDENTS

Olga Ivanovna SAMOLYUK, Taras Shevchenko Transnistria State University, Tiraspol, Republic of Moldova, Lecturer of Gymnastics and Combat Sports Department, e-mail: ms.samolyuk@inbox.ru

Fedor Ivanovich SOBYANIN, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor of Theory and Methods of Physical Training Department, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

Svetlana Mikhaylovna ZAYTSEVA, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, Post-graduate Student, Theory and Methods of Physical Training Department, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

The data of Moldavian popular outdoor games classification from the point of view of possibility of their use in the sphere of physical training are presented. This attempt is made for the first time, but in historical and folk researches popular games were considered as special type of physical activity. The research of popular outdoor games of Moldavia was carried out with the help of historical and scientific literature analysis, pedagogic viewing, pulse measuring, differentiation. For 2011–2016 the data were collected on the territory of Moldavia and Transnistria. The analysis of literature was carried out in libraries of Taras Shevchenko Transnistria State University, University of Physical Education and Sports of Republic of Moldova, in archives of Transnistria. More than 250 different sources were studied, 65 pedagogic viewing were made, 120 examinations of general educational institutes students and students' youth with the help of pulse measuring. The data of ethnographic expeditions on Moldavia popular outdoor games are given, the examples of classification of popular outdoor games developed earlier. The result of the research is that more than 200 Moldavian popular outdoor games were differentiated according to 12 features: the place of game; the connection of game with traditions and way of life of Moldavia; level of physical training during the game; prevailing types of movement in game; complexity of game building; types of players' relation; the age of players; the possibilities of application of games with girls and boys; the way of game organization; aimed development of physical features among game participants with the help of games; the possibility of application of games in different parts of physical training; the presence of game elements, similar to elements of technics in different types of sports. According to the chosen features of Moldavian popular outdoor games classification were collected which were united in 49 groups and presented by concrete games found during the research.

*Key words:* Moldavian popular outdoor games; classification; students' youth.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-47-54

УДК 373.51

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ  
ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ  
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА РЕСПУБЛИКИ ИРАК И РОССИИ**

**© Федор Иванович СОБЯНИН**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

**© Андрей Витальевич СКАБУК**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, аспирант, кафедра теории и методики физической культуры, e-mail: skabuk@bsu.edu.ru

**© Ал-Хасани Мустафа Хайдер Хуссейн**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, аспирант, кафедра теории и методики физической культуры, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

**© Ал-Джубури Салих Салим Салих**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, аспирант, кафедра теории и методики физической культуры, e-mail: sobyanin@bsu.edu.ru

Произведено сравнение программ по физической культуре для учащихся среднего школьного возраста России и Республики Ирак. Основными методами научного исследования являются анализ и обобщение данных специальной литературы, электронных источников, сравнение, индукция и дедукция. Сравниваются программы по физической культуре под редакцией В.И. Ляха, А.А. Зданевича, программа Т.А. Набоковой для общеобразовательной школы г. Березовский Свердловской области и образовательная программа по физической культуре для учащихся среднего школьного возраста общеобразовательных школ Республики Ирак 2012 г. Исследование проведено на базе кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия, г. Белгород) и Университета в Багдаде (Республика Ирак, г. Багдад) с 2014 по 2016 г. В качестве конкретных предметов изучения образовательных программ по физической культуре для учащихся среднего школьного возраста были избраны: целеполагание программ как определение точки направленности их содержания; сочетание отдельных составляющих программ в единой структуре; наиболее характерные особенности, придающие специфику каждой отдельной из программ; направленность содержания программ по физической культуре в школе; нормативные требования к учащимся среднего школьного возраста, имеющиеся в содержании образовательных программ по физической культуре. Данные сравнительного анализа образовательных программ по физической культуре для учащихся среднего школьного возраста Ирака и России производятся впервые. Результаты исследования имеют теоретическое и практическое значение для дальнейшего совершенствования образовательного процесса по предмету «Физическая культура» не только для общеобразовательных учреждений в России и Ираке, но и для других стран.

*Ключевые слова:* учебная программа; физическая культура; учащиеся; Ирак; Россия.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-55-61

В настоящее время научно-техническая революция, появление новых технологий в различных отраслях человеческой деятельности активно стимулируют развитие систе-

мы образования во всем мире. При этом между некоторыми странами отмечается тесное взаимодействие на взаимовыгодной основе в сфере науки и образования. Данный тезис в

полной мере относится к развитию физкультурного образования в Республике Ирак и в России.

В сфере физкультурного образования уже на протяжении многих лет между этими странами существует определенная связь. По мнению некоторых ученых, обнаруживается существенное влияние теории и методики физкультурного образования России на аналогичное образование в Ираке [1]. Однако на протяжении последних лет в Ираке формируется собственная позиция в сфере развития физической культуры в стране и специфическое понимание того, как должно развиваться физкультурное образование в школе [1]. Поэтому вполне конкретный интерес представляет сравнение содержания образовательных программ по физической культуре для школ Ирака и России. В настоящей статье данный вопрос рассматривается на примере программного содержания по физической культуре для учащихся среднего школьного возраста.

Основными методами исследования в данной работе были сравнение, индукция, дедукция, анализ и обобщение материалов специальной литературы (56 источников), электронных источников (28 источников), а также изучение образовательных программ по физической культуре для школ Ирака и России. В работе исследовались особенности содержания учебной программы по физической культуре Республики Ирак 2012 г. выпуска, в сравнении с российскими программами [2]. Российские материалы представлены одной из наиболее популярных в последние годы в России программ по физической культуре для общеобразовательных школ под редакцией В.И. Ляха и А.А. Зданевича [3] и рабочей программой по физической культуре для учащихся 9 классов, которую составила учитель общеобразовательной школы № 16 г. Березовский Свердловской области на 2013/2014 учебный год [4]. Если первая российская программа представлена ведущими специалистами по методике физкультурного образования, то программа учителя является примером планирования физической культуры в школе в отдельно взятом российском регионе.

При конкретизации аспектов исследования в сравнительном плане были избраны следующие составляющие образовательных

программ: целеполагание программы, структура программы, характерное содержание программы, нормативные требования к учащимся среднего школьного возраста, особенности направленности занятий по физической культуре в школе.

Исследование проводилось в течение 2014–2016 гг. на базе факультета физической культуры Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия, г. Белгород) и Университета в Багдаде.

При сравнении программ на уровне «целеполагания» (т. е. конкретности, точности формулировки цели программы) выгодно отличается программа под редакцией В.И. Ляха и А.А. Зданевича. Она представлена краткой и емкой категорией «физическая культура личности школьника». Под нею понимается способ и результат физкультурно-спортивной деятельности школьника, выраженный в показателях состояния здоровья, физического развития, физической подготовленности, мотивации к занятиям физической культурой, теоретической подготовленности в сфере физической культуры. Однако в этой программе оцениваются не все из перечисленных показателей, что несколько снижает ее ценность.

В рабочей программе учителя Т.А. Набоковой цель сформулирована так, что в ней выделяется, прежде всего, двигательное совершенствование, в котором наибольшее значение имеет формирование двигательных умений, навыков и развитие физических качеств, хотя в программе уделено определенное место и формированию знаний у учащихся по физической культуре.

Оригинальность цели в учебной программе по физической культуре для школ Республики Ирак, в отличие от российских программ, заключается в том, что она триединая. В ней нет одной узконаправленной или фундаментальной цели – она интегрирует в себе теоретическое овладение знаниями, двигательное совершенствование (формирование знаний, умений, развитие физических качеств) и психологическую подготовку. Этот последний компонент выгодно отличает ее от российских программ. Однако это больше похоже на совокупность задач, чем на цель.

Таблица 1

## Особенности сравниваемых параметров программ по физической культуре для учащихся средних классов Ирака и России

№ п/п	Сравниваемые параметры программ	Особенности параметров образовательных программ по физической культуре для школ Ирака и России		
		Программа по физической культуре для среднего школьного возраста Республики Ирак (2012)	Программа по физической культуре для школ России (В.И. Лях, А.А. Зданевич, 2006)	Рабочая программа по физической культуре для 9 класса на 2013/2014 учебный год (Т.А. Набокова, 2013)
1	2	3	4	5
1	Целеполагание (формулировка цели программы)	Овладение знаниями о физической культуре, формирование психических структур, значимых для ребенка средствами физической культуры, овладение двигательными навыками	Формирование физической культуры личности школьника	Формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха
2	Структура программы	<p>Глава 1.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Цели физической культуры для среднего школьного возраста.</li> <li>Характеристика среднего школьного возраста.</li> <li>Индивидуальные различия.</li> <li>Педагогические понятия и основы.</li> <li>Учитель физической культуры и его обязанности.</li> <li>Планирование и организация урока физической культуры.</li> <li>План-конспект урока.</li> <li>Методы обучения в физической культуре.</li> <li>Обратная связь в занятиях по физической культуре.</li> <li>Спортивные травмы и способы их устранения.</li> </ol> <p>Глава 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Физические упражнения.</li> <li>Внезапные движения.</li> <li>Простые игры для развлечения.</li> </ol> <p>Глава 3.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Индивидуальные виды спорта. Легкая атлетика. Гимнастика. Ритмическая гимнастика. Настольный теннис.</li> <li>Командные виды спорта. Футбол. Минифутбол. Волейбол. Баскетбол. Гандбол.</li> </ol> <p>Глава 4.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Организация конкурсов и спортивные выборы.</li> <li>Расчет баллов у учащихся.</li> <li>Фитнес-тесты для определения уровня физической подготовленности и выставления оценки.</li> <li>Тесты для оценки спортивно-двигательных навыков с нормативами.</li> </ol> <p>Глава 5.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Устройство спортивных площадок. Правила спортивных игр.</li> <li>Планы уроков физической культуры</li> </ol>	<p>Раздел 2. 5–9 классы, включающий: задачи, уровень развития физической культуры учащихся.</p> <p>Часть 1. Уроки физической культуры (цели и задачи, методические указания, сетка часов, базовая и вариативная части).</p> <p>Часть 2. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного и продолженного времени.</p> <p>Часть 3. Внеклассная работа.</p> <p>Часть 4. Физкультурно-массовые и спортивные мероприятия</p>	<p>Раздел «Знания о физической культуре».</p> <p>Раздел «Способы двигательной (физкультурной) деятельности». Раздел «Физическое совершенствование» (включает физкультурно-оздоровительную деятельность, спортивно-оздоровительную деятельность с общеразвивающей направленностью, спортивно-оздоровительную деятельность с соревновательной направленностью, упражнения культурно-этнической направленности).</p> <p>Учебно-тематический план по «Физической культуре» 9 класс.</p> <p>Требования к результатам освоения предмета.</p> <p>Критерии и нормы оценки учащихся.</p> <p>Контрольно-измерительные материалы</p>

## Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
3	Характерное (методическое) содержание программы	Включаются методические рекомендации, примерное количество часов и их распределение по занятиям, основы знаний, умений, формирование спортивной мотивации, развитие лидерства и умений коллективного взаимодействия, спортивное хобби, занятия спортом – футбол, волейбол, баскетбол, гандбол, легкая атлетика, гимнастика	Включаются методические рекомендации, примерное количество часов и их распределение по классам, основы знаний, умения и навыки приемы закалывания, способы саморегуляции и самоконтроля, подвижные игры, спортивные игры, гимнастика с акробатикой, легкая атлетика, элементы единоборств, лыжная подготовка, плавание. Программное содержание имеет две части: первая часть «базовая» предназначена для всех российских школ, а вторая «вариативная» строится с учетом региональных особенностей	Методических рекомендаций нет, вместо них есть некоторые фрагменты по работе с программой в пояснительной записке. Имеется распределение учебных тем и часов в последовательном изучении предмета «Физическая культура». Описаны основы знаний, умений, навыков, способы организации самостоятельных занятий, умения из материала гимнастики с основами акробатики, легкой атлетики, лыжных гонок, спортивных игр (футбол, волейбол, баскетбол), плавания, подвижных и обрядовых игр, национальных видов спорта
4	Нормативные требования	1. Требования к знаниям: иметь знания о подростковом возрасте, о правилах игр и составлении игровых планов, иметь разные знания о физической культуре и социологии. 2. Требования к психологической подготовке: формирование спортивных мотивов, развитие лидерских качеств и умений взаимодействовать в группе, удовлетворение потребностей в физической культуре, психологическая подготовка для школьных мероприятий. 3. Требования к двигательным навыкам и физическим качествам: развивать способность согласовывать движения, развивать основные естественные движения и формировать навыки в разных видах спорта, подбирать спортивное хобби в соответствии со своим возрастом. Выполнять нормативные требования по тестам-упражнениям: челночный бег 4×10 м, полуприсед без отягощений (количество раз) за 30 с, наклон вперед стоя на скамейке на гибкость, сгибание-разгибание рук в упоре лежа, из положения лежа на спине подъем туловища за 30 с, бросок медицинского мяча весом 2 кг на дальность, прыжок в длину с места, бег на 30 м со старта	Требования к уровню развития «физической культуры учащихся». 1. Необходимо знать: основы истории развития физической культуры в России, историю развития избранного вида спорта, педагогические, физиологические и психологические основы обучения двигательным действиям и др. 2. Уметь технически правильно выполнять двигательные действия избранного вида спортивной специализации, проводить самостоятельные занятия, разрабатывать индивидуальный двигательный режим, контролировать и регулировать функциональное состояние и др. 3. Демонстрировать уровень развития основных физических качеств в тестах-упражнениях: бег 30 м, челночный бег 3×10 м, прыжок в длину с места, 6-минутный бег (тест К. Купера), наклон вперед из положения сидя, подтягивание на высокой перекладине (юноши), подтягивание на низкой перекладине (девушки)	Требования по предмету «Физическая культура» для школьников: 1. Необходимо знать и иметь представление о влиянии средств физической культуры на укрепление здоровья, профилактику профессиональных заболеваний и продолжительность жизни и др. 2. Уметь планировать и проводить индивидуальные занятия физической культурой, преодолевать полосы препятствий, выполнять приемы самообороны, страховки и самостраховки и др. 3. Демонстрировать уровень физической подготовленности по развитию основных физических качеств в тестах-упражнениях: бег 60 м с низкого старта, прыжки через скакалку в максимальном темпе, подтягивание из виса, прыжок в длину с места, поднимание туловища из положения лежа на спине руки за голову, кроссовый бег 2 км, передвижение на лыжах 2 км, гладкий бег 2 км (юноши), гладкий бег 1 км (девушки), последовательное выполнение кувырков, челночный бег 3×10 м
5	Направленность занятий	Получение знаний, развитие физических качеств, развитие психики, направленность на раскрытие внутреннего потенциала учащихся, сочетание индивидуального и коллективного развития	Всесторонняя гармоничная физическая и теоретическая подготовка	Теоретическая и двигательная подготовка

При сравнении структуры учебной программы по физической культуре оказалось, что российские программы имеют более четкую и последовательную логику построения содержания. Так, в программе В.И. Ляха, А.А. Зданевича (табл. 1) видно, как структура опирается на описание различных форм занятий физической культурой в школе: уроки физической культуры, физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного и продленного времени, внеклассная работа, физкультурно-массовые и спортивные мероприятия. Такое построение позволяет конкретизировать особенности содержания физкультурных занятий в школе с различной направленностью. Причем в каждой форме занятий сразу предусмотрено описание методических указаний, разделов предмета, требований к результатам деятельности учащихся, критериев и нормативов для оценивания этой деятельности. Материал изложен системно и компактно.

В рабочей программе по физической культуре Т.А. Набоковой структура содержания предмета выстраивается на основе рассмотрения отдельных видов деятельности учащихся (освоение знаний, овладение способами физкультурной деятельности с направленностью на формирование умений самостоятельно заниматься физической культурой, физическое совершенствование с направленностью на оздоровление, спортивные занятия и упражнения с культурно-этнической направленностью, включающие народные подвижные игры и национальные виды спорта). К этим разделам добавляются план занятий, требования к результатам освоения учебного предмета, критерии и нормы оценивания учащихся и контрольно-измерительные материалы. Последовательность в построении структуры по названиям здесь выглядит немного усложненной в третьем разделе, а название второго раздела недостаточно точно отражает его предназначение.

В программе Республики Ирак очень разностороннее и насыщенное содержание, но требуется формулировка названия некоторых глав, что позволило бы скорректировать включение в них отдельных параграфов. Например, вопрос о планировании занятий встречается в главах № 1 и 5. Можно было бы их включить в одну главу под названием

«Планирование занятий физической культурой». Главы № 2 и 3 можно было бы объединить под названием «Средства физической культуры». В данной программе трудно сразу выявить единую логику построения разделов. Скорее всего, она выстраивается по принципу рассмотрения отдельных педагогических факторов, актуальных во время занятий физической культурой, а точнее – отдельных составляющих педагогической системы образовательного процесса по предмету «Физическая культура». Если это действительно так, то данный подход по сути является более фундаментальным, чем в российских программах, хотя он не реализован в полной мере в соответствии с замыслом.

Особенностью программы В.И. Ляха и А.А. Зданевича является разделение программы на две части – базовый компонент программы (общий для всех школ России) и вариативный (с учетом региональных особенностей). Эта идея была разработана еще в начале 1990-х гг. и до сих пор остается актуальной для российских школ.

Программа Т.А. Набоковой не имеет методических указаний, что значительно обедняет ее содержание. Кроме того, она меньше других программ по объему, потому что она является рабочей программой, рассчитанной лишь на один учебный год.

Российские программы по содержанию имеют еще одну отличительную особенность – в них не всегда включается игра «гандбол», но включаются «плавание» и «лыжный спорт», чего нет в программе Республики Ирак. Этот факт можно объяснить, скорее всего, возможностями материально-технического оснащения школ и различием климатических условий.

Что касается совпадения требований к учащимся по физической культуре, то во всех программах имеется оценка у учащихся знаний в области теории физической культуры, двигательных умений, уровня развития физических качеств. В то же время в программе не приводятся способы оценивания состояния здоровья, показателей физического развития учащихся среднего школьного возраста.

В целом российские программы по физической культуре разрабатывались на солидной научно-методической основе, они реализуются вполне успешно, хотя сущест-

вуют определенные проблемы в теоретической, физической подготовке и формировании двигательных умений учащихся [5–7].

Отличие программы для школ Ирака в том, что в ней имеется требование к оцениванию психологической подготовленности учащихся. Однако вызывает интерес каким образом и как регулярно производить соответствующую диагностику в реальной практике в школах.

Еще один важный момент – это различия в оценке физических качеств. В программе для учащихся школ Ирака используется комплекс из восьми тестов-упражнений для оценки быстроты, ловкости, силы, гибкости, скоростно-силовых способностей. При этом скоростно-силовые способности оцениваются с помощью 4 тестов-упражнений. С точки зрения рациональности в этом нет большой необходимости. В то же время в комплексе тестов нет ни одного, который был бы направлен для оценки выносливости. Это значительный недостаток комплекса тестов, потому что измерение общей выносливости одновременно свидетельствует об общей физической работоспособности – важнейшем показателе жизнеспособности человека.

В российских программах тестов меньше, но в сумме они оценивают все базовые физические качества – силу, быстроту, ловкость, выносливость и гибкость. Например, в программе В.И. Ляха и А.А. Зданевича общая выносливость оценивается с помощью 6-минутного бега – это известный тест К. Купера. В другой программе для оценки выносливости применяется гладкий бег, кроссовый бег, передвижение на лыжах на дистанциях от 1 до 2 км. В программе Т.А. Набоковой нет теста на определение уровня гибкости, потому что она опиралась на мнение профессора А.П. Матвеева, считающего гибкость не физическим качеством, а лишь определенным состоянием опорно-двигательного аппарата [7].

Направленность занятий по физической культуре в российских программах ориентирована на теоретическую и физическую подготовку. В учебной программе Ирака направленность представлена шире за счет акцентирования внимания на психическом развитии детей, формировании навыков коллективной деятельности.

1. Российские учебные программы по физической культуре для среднего школьного возраста отличаются однозначной конкретизацией цели. В то же время программа по физической культуре школ Ирака выражается триединством, интегрирующем в себе теоретическую подготовку, двигательное совершенствование и психологическую подготовку, которой нет в российских программах.

2. Структура российских программ изложена систематично и компактно, чаще в них за основу берется последовательное описание форм занятий. В программе по физической культуре Республики Ирак в разделах и параграфах встречаются элементы повтора материала либо его разнородности. В целом ее содержание ориентировано на представление о педагогической системе.

3. Для содержания всех исследованных программ характерно описание теоретической подготовки по физической культуре, развития физических качеств, формирования двигательных умений. Отличие российских программ заключается в разделении материала на базовую и вариативную часть, включение в программу материала по плаванию, лыжному спорту, единоборствам. В программе по физической культуре Ирака отсутствует материал по плаванию, лыжному спорту и единоборствам, но имеется раздел по психологической подготовке учащихся средствами физической культуры.

4. Нормативные требования между программами имеют заметные отличия. Российские программы содержат тесты для всех базовых физических качеств, а в программе Республики Ирак нет тестов-упражнений на оценку общей выносливости.

5. Направленность занятий физической культурой в среднем школьном возрасте в российских программах определяется как физическая и теоретическая подготовка, а в иракской программе физическая и теоретическая подготовка интегрируется с психологической подготовкой учащихся с помощью средств физической культуры.

#### Список литературы

1. Аль Баттауи Газван Азиз Мухсен. Национальные особенности становления и развития системы физического воспитания в Ираке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2015.



УДК 378:001.891

## МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СЕЛЕ

© Михаил Игоревич ЦУКАНОВ

Мичуринский государственный аграрный университет,  
г. Мичуринск, Тамбовская область, Российская Федерация,  
аспирант, кафедра химии, e-mail: ceasar999@mail.ru

Рассмотрена разработанная методика определения готовности будущих учителей истории к историко-краеведческой деятельности на селе в рамках системы непрерывного агробизнес-образования. Указаны особенности работы в условиях сельской школы и важность развития регионального сельского образования, а также важность историко-краеведческого обучения для развития сельской местности и агробизнес-культуры обучающихся. Обоснована необходимость создания и внедрения новой методики в программу подготовки студентов высших учебных заведений историко-педагогического направления. Методика разработана на основе существующих, с учетом требований диссертационного исследования по формированию готовности будущих педагогов к историко-краеведческой деятельности на селе, состоит из двух частей – анкетирования и непосредственного наблюдения, что позволяет наиболее полно оценить уровень подготовленности студента. Приведенная методика учитывает различные критерии готовности к педагогической деятельности в сфере исторического краеведения, такие как: эмпатийность, социорефлексия, гностические и конструктивные умения, знание истории местности, фольклора и традиций, владение методами исторического анализа, агробизнес-культурой, коммуникативными навыками и др. Итогом исследования с использованием разработанной методики становится сводный лист готовности к историко-краеведческой деятельности. В таком листе указан уровень сформированности каждой из исследуемых компетенций, выраженный в процентном отношении, где за 100 % принимается максимальный уровень их сформированности.

*Ключевые слова:* методика определения готовности; историческое краеведение; историко-краеведческая деятельность; агробизнес-образование; профильная подготовка педагогов; сельская школа.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-62-66

Профессиональной подготовке педагогов в условиях современной системы образования уделяется повышенное внимание. Оно обусловлено, в частности, тем, что часть этих будущих педагогов свяжут свою жизнь с работой в сельских школах, однако к особенностям работы в сельской местности при подготовке учителей не проявляется пока должного внимания. Историко-краеведческое обучение в сельских школах является одним из наиболее важных компонентов всей общеобразовательной программы средней школы. Оно раскрывает учащимся связи родного края с Россией, помогает уяснить неразрывную связь, единство истории каждого города, села с историей нашей страны, почувствовать причастность к ней каждой семьи и признать своим долгом, честью стать достойным наследником лучших традиций родного края [1]. Также усиление роли исторического краеведения в общей системе краеведческих наук было связано с интересом к истории своей Родины учащихся школ, а в связи с этим – созданием в сельских и го-

родских школах небольших музеев, краеведческих уголков [2]. Однако, как подчеркивают педагоги: «в школьной практике нередко «выпадают» или недостаточно изучаются отдельные пласты краеведческих знаний, например, по истории своей семьи, школы, села, города, района, что негативно сказывается на возможностях учебной и воспитательной работы» [3]. Для того чтобы осуществлять эту историко-краеведческую деятельность на селе, нужны достойные специалисты.

В ходе нашего исследования по формированию готовности будущих учителей истории к историко-краеведческой деятельности на селе в рамках непрерывного агробизнес-образования нам понадобилось определить уровень готовности студентов социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета исторического направления к данной деятельности. Выяснилось, что в настоящий момент нет методики, которая отвечала бы нашим требованиям в полной мере, нет ме-

тодики, способной получить сведения по интересующим нас параметрам. Большинство методик, направленных на определение готовности к педагогической деятельности, разработано для тех, кто уже занимается ею и, зачастую, сопряжено с определением квалификации педагога. Наиболее полной, объективной и отвечающей нашим требованиям мы сочли методику оценки квалификации педагогов под редакцией В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой [4]. Также нами использовались методические разработки Л.В. Елагинной, Н.В. Коровина, методика историко-краеведческой работы в школе под редакцией Н.С. Борисова и др. [5–7]. На их основе мы и разработали собственную методику определения готовности к историко-краеведческой деятельности на селе. В первую очередь нами была разработана модель готовности к историко-краеведческой деятельности на селе [8]. Она состоит из 3 компонентов. Первый компонент – мотивационный – он включает в себя те личностные качества и черты характера, которыми должен обладать эталонный учитель-краевед. Второй – когнитивный – как следует из названия, включает в себя теоретическую базу учителя-краеведа. Несмотря на общие черты, содержание этого компонента будет различаться для каждого региона. И, наконец, третий компонент – технологический – тесно связан с компонентом когнитивным, т. к. включает в себя те навыки и умения, которыми должен обладать учитель-краевед, однако, в отличие от второго, технологический компонент не отличается местной спецификой.

Сама методика определения готовности будущих учителей истории к историко-краеведческой деятельности на селе состоит из 2 этапов: заполнение специально разработанного опросника и наблюдение за студентами во время педагогической практики. Рассмотрим эти этапы подробнее.

**Заполнение опросника.** Он делится на три части в соответствии с компонентами модели готовности к историко-краеведческой деятельности. Первая часть должна выявлять личностные характеристики и мотивационную направленность студентов на историко-краеведческую деятельность. Для этого проводится анкетирование. Анкета из 20 утверждений с порядковой шкалой в виде ответа (1 – полностью не согласен с высказыванием,

5 – полностью согласен с высказыванием). Начисление баллов происходит в соответствии с ответом. 12 утверждений должны быть обратными, т. е. отвечающий 5 – получает 1 балл и наоборот. Таким образом, максимальный балл за анкетирование – 100, но для большей правильности оценки целесообразно не переводить в проценты общий балл, а за 100 % взять каждый из критериев (эмпатийность, самоорганизованность, социорефлексия и общая культура), чтобы посмотреть – какие из них более развиты у студентов, а над какими следует работать. На каждый из критериев, соответственно, приходится по 5 утверждений. Примеры утверждений на определение:

- эмпатийности (Я обращаю внимание на плохое настроение своих одноклассников / друзей);
- самоорганизованности (Я часто опаздываю в университет);
- социорефлексии (Я безразличен(-на) к критике в свой адрес);
- общей культуры (Мой общий кругозор достаточно ограничен).

Вторая часть опросника представлена в виде теста с открытыми и закрытыми вопросами. Она направлена на определение уровня владения студентами базовыми историко-краеведческими и педагогическими компетенциями, а также на определение их качества знания исторического краеведения Тамбовской области. Максимальный балл так же должен составлять 100. Он формируется из 50 вопросов закрытого теста (по 1 баллу за правильный ответ) и 25 открытых вопросов (2 балла за точный ответ, 1 за приблизительно верный и 0 за неверный / отсутствующий ответ). Примерами вопросов 2 части опросника могут послужить следующие: «В каком году был основан г. Мичуринск?», «Что такое историческое краеведение?», «Чем дедуктивный метод отличается от индуктивного?» и т. п.

Третья часть – педагогические задачи (5 штук), благодаря которым можно судить об уровне сформированности педагогических умений у студентов. Так как на практике они, в большинстве своем, применять эти навыки еще не могли, то для определения сформированности умений им будут даны 5 проблемных ситуаций, на которые они должны будут дать развернутый ответ (не

более 1 страницы). Ответы оцениваются самим проверяющим по 10-балльной шкале. Пример такой задачи:

*Учитель исторического краеведения что-то объясняет, а Паша, впечатлительный мальчик, только что получивший тройку по любимому предмету – алгебре, сидит «в телефоне», думая о своей неудаче. «Что ты там делаешь? Почему не слушаешь? – обрушился на него учитель. – Ты стал плохо себя вести...». «Ну и что ж!» – вызывая бурю Паша. «Как ты разговариваешь с учителем? Встань!». «А чего мне вставать? Я ничего не сделал...». «Ах, так? Ну тогда выходи отсюда!». «А я не пойду...». «Нет, пойдешь». ...Учитель, взяв мальчика за руку, выгнала его силой из класса под неодобрительный шепот всех остальных школьников.*

*Вопросы.*

1. Почему произошел срыв в поведении мальчика?

2. Проанализируйте характер педагогического воздействия учителя на Пашу. Дайте психологическое объяснение, инструментовку методам, выбранным учителем.

3. В чем состоял педагогический просчет учителя?

В итоге оценки готовности к историко-краеведческой деятельности по опроснику составляется сводный лист, в котором представлен уровень готовности по каждому компоненту. Общую готовность высчитывать не рекомендуется, т. к. данные компоненты не являются равнозначными и взаимозаменяемыми. Например, отзывчивость педагога не может компенсировать незнание им сути предмета, а прекрасное знание теории не наделяет его педагогическими умениями.

**Наблюдение в ходе практики.** Вторым этапом определения готовности является наблюдение за студентами в ходе педагогических практик. В ходе наблюдения оцениваются те же параметры, что и при анализе данных опросника, и составляется второй сводный лист готовности к историко-краеведческой деятельности. Для удобства характеристики студентов перед началом практики им даются специальные задачи, которые они должны выполнить в период ее прохождения и отразить в своем отчете. Примеры таких задач: «провести урок, по-

священный истории села, где проходит практика», «провести внеклассное мероприятие, посвященное историческому краеведению», «проанализировать внимательность класса на уроке исторического краеведения» и т. п.

Итогом работы становится «Оценка готовности студента к историко-краеведческой деятельности на селе» и «Сводная таблица готовности студентов к историко-краеведческой деятельности на селе», где отражены усредненные данные готовности экспериментальной группы по сравнительным параметрам, определенной моделью готовности.

**Результаты апробации методики.** Разработанная методика является составной частью методического комплекса, направленного на формирование готовности будущих учителей истории к историко-краеведческой деятельности на селе. Она была апробирована на базе социально-педагогического института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Мичуринский государственный аграрный университет» среди студентов 2 и 3 курсов направления «История». На основании предварительного анкетирования, среди исследуемых была выбрана экспериментальная группа из 20 человек и контрольная группа той же численности. Эксперимент начался в январе 2014 г. и длится до настоящего момента, первые результаты, включающие в себя анализ подготовленности студентов после практики и сравнение данных двух опросов (в январе 2014 и в январе 2015 гг.), позволяют нам сделать предварительные выводы об эффективности нашей методики. Она позволяет определить – какие компетенции лучше развиты у испытуемых, на какие стоит обратить больше внимания при дальнейшем формировании готовности. На каждого студента составляется отдельный сводный лист готовности, в котором указан уровень сформированности каждой из исследуемых компетенций, выраженный в процентном отношении, где за 100 % принимается максимальный уровень их сформированности. Примером сводного листа уровня готовности к историко-краеведческой деятельности может послужить лист, представленный в табл. 1.

Таблица 1

Сводный лист готовности будущих педагогов  
к историко-краеведческой деятельности на селе

Наименование параметра		Показатель качества (в %*)
<b>Владение базовыми компетенциями педагогической деятельности</b>		<b>67,8</b>
1	эмпатийность	86
2	социорефлексия	71
3	самоорганизованность	45
4	гностические умения	65
5	организаторские умения	84
6	конструктивные умения	56
<b>Владение базовыми компетенциями историко-краеведческой деятельности</b>		<b>73</b>
1	знание истории местности	74
2	знание фольклора и традиций местности	70
3	владение принципами поисково-краеведческой работы	58
4	владение методами исторического анализа	90
<b>Готовность к работе в сельской местности</b>		<b>47</b>
<b>Профессиональная мотивация</b>		<b>53</b>
<b>Сформированность агробизнес-культуры</b>		<b>61,5</b>
1	знание основных понятий агробизнеса	64
2	знание основных принципов экономики села	60
3	понимание аграрной культуры и образа жизни	54
4	следование правилам разумного природопользования	68
<b>Владение коммуникативными умениями</b>		<b>65,7</b>
1	поведенческие навыки	75
2	способность оценить коммуникативную ситуацию	52
3	способность решать коммуникативные задачи	70
<b>Владение специальными умениями (пение, декламация и т. п.)</b>		<b>Да</b> (пение, игра на гитаре, фортепиано)
<b>Наличие дополнительного образования / профессиональной подготовки</b>		<b>нет</b>

Примечание. \* За 100 % принимается максимальный уровень освоения студентом изучаемых компетенций

Исходя из вышеизложенного, правомочно констатировать, что данная методика определения готовности будущего педагога к историко-краеведческой деятельности на селе является эффективной и, по предварительным данным, отвечает нашим потребностям. Работа по формированию готовности студентов к историко-краеведческой деятельности на селе будет продолжена, и в качестве методического аспекта данных исследований планируется разработка совокупности методик формирования готовности студентов к исследуемому виду деятельности.

## Список литературы

1. *Цуканов М.И.* Место исторического краеведения в развитии системы непрерывного агробизнес-образования // Перспективы развития научных исследований в XXI в.: материалы 8 Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2015. С. 96-98.
2. *Пирожкова А.О.* Подготовка будущих учителей к историко-краеведческой работе с учащимися начальных классов в автономной республике Крым. Ялта, 2008.
3. *Иванов Г.Е., Фицай В.В.* Краеведение как основа программы развития сельской малокомплектной школы: некоторые итоги реализации. URL: [http://fzaj.ucoz.ru/index/kraevedenie\\_v\\_shkole/0-27](http://fzaj.ucoz.ru/index/kraevedenie_v_shkole/0-27) (дата обращения: 13.09.2014).
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. URL: [http://rumc09.ru/attest/metodika\\_ocenki.pdf](http://rumc09.ru/attest/metodika_ocenki.pdf) (дата обращения: 24.07.2015).
5. *Елагина Л.В.* Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода. Методология, теория, практика: монография. М., 2008.
6. *Коровин Ю.И., Ананьин А.Д., Кубрушко П.Ф.* Организация учебного процесса в системе непрерывного агроинженерного образования: методическое пособие / под ред. Ю.И. Коровина. Оренбург, 2006.

7. Методика историко-краеведческой работы в школе / под ред. Н.С. Борисова. М., 1982.
8. Цуканов М.И. Модель готовности к историко-краеведческой деятельности на селе // Современные тенденции развития науки и технологий. Белгород, 2015. С. 127-130.
9. Симбирских Е.С., Руднева Н.И., Кутукова Т.В., Шелковникова Н.В. Активное обучение в высшей школе. Мичуринск, 2010.
10. Астафьева Н.Г., Квочкин А.Н., Кутукова Т.В., Симбирских Е.С., Шешерина Г.А. Система непрерывного агробизнес-образования: монография. Мичуринск, 2013.

### References

1. Tsukanov M.I. Mesto istoricheskogo kraevedeniya v razvitii sistemy nepreryvnogo agrobiznes-obrazovaniya. *Materialy 8 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Perspektivy razvitiya nauchnykh issledovaniy v XXI v."* Makhachkala, 2015, pp. 96-98.
2. Pirozhkova A.O. *Podgotovka budushchikh uchiteley k istoriko-kraevedcheskoy rabote s uchashchimisya nachal'nykh klassov v avtonomnoy respublike Krym*. Yalta, 2008.
3. Ivanov G.E., Fitsay V.V. *Kraevedenie kak osnova programmy razvitiya sel'skoy malokomplektnoy shkoly: nekotorye itogi realizatsii*. Available at: [http://fzaj.ucoz.ru/index/kraevedenie\\_v\\_shkole/0-27](http://fzaj.ucoz.ru/index/kraevedenie_v_shkole/0-27) (accessed 13.09.2014).
4. Shadrikova V.D., Kuznetsovoy I.V. (eds.). *Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov*. Available at: [http://rumc09.ru/attest/metodika\\_ocenki.pdf](http://rumc09.ru/attest/metodika_ocenki.pdf) (accessed 24.07.2015).
5. Elagina L.V. *Formirovanie kul'tury professional'noy deyatel'nosti budushchego spetsialista na osnove kompetentnostnogo podkhoda. Metodologiya, teoriya, praktika*. Moscow, 2008.
6. Korovin Yu.I., Anan'in A.D., Kubrushko P.F. *Organizatsiya uchebnogo protsessa v sisteme nepreryvnogo agroinzhenernogo obrazovaniya*. Orenburg, 2006.
7. Borisova N.S. (ed.). *Metodika istoriko-kraevedcheskoy raboty v shkole*. Moscow, 1982.
8. Tsukanov M.I. Model' gotovnosti k istoriko-kraevedcheskoy deyatel'nosti na sele. *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologiy*. Belgorod, 2015, pp. 127-130.
9. Simbirskikh E.S., Rudneva N.I., Kutukova T.V., Shelkovnikova N.V. *Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole*. Michurinsk, 2010.
10. Astaf'eva N.G., Kvochkin A.N., Kutukova T.V., Simbirskikh E.S., Shesherina G.A. *Sistema nepreryvnogo agrobiznes-obrazovaniya*. Michurinsk, 2013.

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.  
Received 2 February 2016

UDC 378:001.891

### METHODS OF READINESS DETERMINATION OF FUTURE TEACHER TO LOCAL HISTORY ACTIVITY IN THE COUNTRY

Mikhail Igorevich TSUKANOV, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, Post-graduate Student, Chemistry Department, e-mail: [ceasar999@mail.ru](mailto:ceasar999@mail.ru)

The method of definition of history teacher's readiness to the historical and regional studies in rural agribusiness in continuing education system is considered. The features of work in a rural school and the importance of the development of regional agricultural education are discussed. Attention is paid to the importance of local history education for rural development and agrarian business culture of pupils. There is justified the need of creation and implementation of new method in the training of university students of historical and pedagogical direction. The method was developed on the basis of existing techniques, taking into account the requirements of the research on the formation of readiness of the future teachers to the historical and regional studies in villages and consists of two parts – the survey and direct observation, which allows more fully assess the level of preparedness of students. This method takes into account various criteria for readiness to teaching in the sphere of local history, such as empathy, sociological reflection, Gnostic and constructive skills, knowledge of local history, folklore and tradition, knowledge of historical analysis methods, agrarian business-culture, communication skills and others. The result of study using the developed method is a summary sheet of readiness for the historical and regional studies.

*Key words:* technique of readiness' determination; historical study of local lore; agrarian business education; rural school.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-62-66

## СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ РОССИИ

УДК 94(470)

### «ВЕРХОВСКАЯ ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОВИНЦИЯ»: ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ЛОКАЛИЗАЦИЯ И ПРАВОМЕРНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОНЯТИЯ

© Анатолий Александрович МАЙОРОВ

Орловский государственный институт искусств и культуры,  
г. Орел, Российская Федерация, кандидат исторических наук,  
кафедра истории и музейного дела,  
e-mail: aamajorov@rambler.ru

История России в целом может быть результативно изучена только на основе исследования истории крупных российских регионов, отличавшихся индивидуальной спецификой своего развития. Одним из таких регионов являлась территория верхнего течения Оки и ряда прилегающих территорий, представлявшая собой отдельную историко-географическую провинцию. Проведен анализ историко-географических причин ее выделения и рассмотрены отдельные аспекты существования. Указано, что данный регион в течение VIII–XVI вв. характеризовался наличием общего комплекса политико-экономических и социально-географических особенностей, ставших причинами длительного существования сначала автономного вятичского этнополитического объединения (племенного княжения), а затем Верховских княжеств в окружении соседей, более сильных в экономическом, военном и политическом отношении. Проанализированы история и причины возникновения рассматриваемого термина, предложена возможная периодизация истории региона, обоснованы экономико-географические и историко-географические предпосылки его возникновения, существования и завершения. Обосновано существование внутреннего единства и преемственности различных этапов исторического развития. Отмечена связь рассматриваемой территории с историей Хазарского каганата, Черниговского княжества, Золотой Орды, Московского и Литовского великих княжеств, Русского централизованного государства. Приведен историографический обзор по рассматриваемой тематике.

*Ключевые слова:* Россия; историческая география; верхнеокский регион; специфика исторического развития; историко-географическая провинция.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-67-75

Русская история на протяжении всего времени существования России представляла собой сложный комплекс огромного количества событий и взаимно связанных явлений. Научный анализ такого комплекса традиционно затруднен обширностью территории страны, последовательно формировавшейся в пределах разных природно-климатических, этнических и политических зон. Объективное рассмотрение русской истории осложнено очевидными историко-географическими различиями российских регионов, развитие которых происходило на базе местной специфики и с учетом частных оригинальных отличительных черт. Вследствие того, целостное изучение истории России, достоверное воссоздание единого комплекса закономерно обусловленных процессов, определявших

перспективы, возможности и конкретные направления развития обширной страны, может состояться лишь на основе рассмотрения прошлого отдельных регионов – ее крупных составных частей.

Региональная проблематика исторических исследований остается весьма востребованной в отечественной исторической науке. Многие историко-географические регионы четко локализируются в пределах России и являются благодатными объектами для изучения их прошлого. К примеру, не вызывает сомнений своеобразие Центрально-Черноземного региона России, вхождение которого в состав Российского государства растянулось на период с конца XVI в. до первой трети XVIII в. Названный процесс представлял собой упорную борьбу русских людей с

крымскими татарами за обладание территорией, выгодной в экономическом, политическом и хозяйственном отношениях. Специфика Центрального Черноземья характеризовалась его пограничным расположением и определялась фактом заселения и хозяйственного освоения этой ранее никем не занятой территории.

Специфичность территорий, заселенных славянами в период, предшествующий возникновению Древнерусского государства и впоследствии не потерявших свое славянское население, была несколько иной. Она определялась не столько прямой деятельностью государственных структур, сколько особенностями местного этно- и политогенеза, спецификой военно-стратегического положения таких земель, их политическим взаимодействием с крупными и влиятельными соседями. Более того, такие территории, по-видимому, могли никогда не быть выделены в виде суверенных административно-территориальных образований, что создает дополнительные формальные трудности для их специального изучения.

Незавершенность процесса выявления реальной территориально-политической структуры постоянно выпадала из внимания исследователей отчасти из-за несовпадения российской и европейской территориально-исторической терминологии. С этим можно было бы мириться в случае сохранения исключительно «столицецентричного» подхода к изучению российской истории, когда любые события и факты вне столицы трактуются лишь как искаженное отражение движений и новостей метрополии. В том же случае, если рассматривать государство Российское в качестве синтетического продукта результатов исторического развития всех территорий исторической России, тогда подобное пренебрежение может выглядеть как явление совершенно ненаучное.

Значимость региональных «историй» в настоящее время не подвергается сомнению серьезных исследователей. Значительно более сложен вопрос о конкретизации деления российской территории на более мелкие территориальные единицы и нахождении того нижнего предела, пройдя который, историческое исследование переходит на уровень краеведческий.

По нашему мнению, основным критерием выявления такого рода минимальных территориальных образований является их способность к высокому уровню самостоятельности в политической, социальной и экономической активности. Великие княжения XIV–XV вв. вполне обоснованно могут выступать в качестве такого рода единиц. В то же время, княжества удельные, в большинстве своем, такого рода субъектами выступать не способны, что, впрочем, не исключает возможности для них становиться субъектами исторического процесса в союзе с княжествами великими либо в соединении с иными уделами. Союзы такие могут быть как временные, так и постоянные, основанные на общности происхождения правящих династий, населения, политических и экономических интересов, близости границ и ряде иных значимых факторов. Именно таким союзом удельных княжеств являлась территория Верховской историко-географической провинции во второй половине XIII – XV в. Как известно, отдельные территории России сохраняли свою реальную или формальную независимость вплоть до времени их включения в состав Московского централизованного государства. Зачастую такое включение было результатом крупных военно-политических акций. Вместе с тем вхождение в состав единого государства некоторых обширных территорий, долгое время существовавших совершенно автономно, прошло мимо взгляда маститых исследователей. Одной из самых крупных и значимых из них, по нашему мнению, являлась территория бассейна верхнего течения Оки.

В исторической литературе за расположенными здесь русскими удельными княжествами прочно утвердился термин «верховские княжества». Данный термин считается общепризнанным и в настоящее время используется без кавычек, ранее определявших его некоторую условность. В Большой российской энциклопедии присутствует статья «Верховские княжества», в которой сообщается следующее: «Верховские княжества возникли в Верховском (Верхнеокском) регионе, включали также территорию между речья притоков Десны и Оки (в земле «Вятичей»)» [1, с. 197]. Оригинальный термин «верховские князья» дошел до нашего времени в одном сохранившемся источнике – в

тексте договора московского князя Василия II с польским королем Казимиром IV от 31 августа 1449 г. Данного документа оказалось достаточно для включения рассматриваемого термина в научный оборот.

Термин «верхний» либо «верховский» фиксировался и в более ранний период. Ипатьевская летопись упоминает эпизод 1185 г., когда «великий князь Всеволодичь Стославъ. шель бѣшеть в Корачевъ. и сбирашеть от верхних земель вой. хотя ити на Половци к Донови на все лето» [2, с. 644-645]. Так как эта территория традиционно связывалась с верховьями Оки, то она получила условное название Верховского (или Верхнеокского) региона. Как указано выше, данное название распространялось на русские княжества, которые возникли на рассматриваемой территории сначала как уделы Черниговского княжества, а с 1246 г. как отдельные административные формирования под властью сыновей черниговского князя Михаила Всеволодовича и их потомков.

Тщательное изучение вопроса прохождения границ разного иерархического уровня в рассматриваемом регионе позволяет очертить его примерные контуры на протяжении ряда веков и делает возможным говорить о существовании в прошлом весьма крупного историко-географического региона под вышеуказанным названием. Данный регион в течение долгого времени характеризовался наличием общего комплекса политико-экономических и социально-географических особенностей, ставших причинами длительного существования сначала автономного вятичского этнополитического объединения (племенного княжения), а затем Верховских княжеств в окружении соседей, более сильных в экономическом, военном и политическом планах. На основании имеющихся определений предлагается использовать несколько более широкое обозначение данной территории, а именно: «Верховская историко-географическая провинция», или «Верховия». Данная территория включает в себя, в своем большинстве, орловские, тульские, брянские, калужские и липецкие земли.

Названный регион представляет собой территории, ограниченные на севере широтным течением реки Оки, на западе – бассейном реки Десна, на востоке – верховьями реки Дон, на юге – водоразделом реки Сейм.

Эти границы не всегда имели устойчивый характер и менялись под воздействием политических, военных и этнических факторов, тем не менее, ядро «Верховии» оставалось неизменным примерно с середины I тысячелетия н. э. [3].

Ряд весомых причин позволяют представлять историю верховских княжеств и территорий как логичное и естественное продолжение истории Земли вятичей и северо-восточных волостей великого княжества Черниговского. Более того, выявление однородности и синхронности внутренних и внешних воздействий, отмечаемых на рассматриваемой территории, подкрепленных рядом естественно-географических особенностей и политических связей, подтверждает суждение о существовании в рассмотренном районе России особого Верховского мегарегиона. Использование широко распространенного термина «верхнеокский» в данном контексте представляется не всегда корректным, т. к. исследования показали значительную степень близости этнических, политических, экономических и социальных процессов не только в бассейне Верхней Оки, но и на прилегающих к нему территориях Верхнего Дона и западных притоков Десны. Для исключения путаницы и в целях поддержания исторической традиции обоснованным и удобным следует полагать использование термина «верховские земли», либо «Верховия».

Рассмотрение известных исторических процессов позволяет говорить о временной конечности существования данной историко-географической провинции. Завершением существования исторической провинции, по мнению автора, следует полагать кардинальное изменение ее границ, в значительной степени затронувшее «ядро» территории, повлекшее за собой значительную, вплоть до смены, модификацию существующей политической системы, экономического уклада, демографические, этнические пертурбации и иные социальные, политические, экономические, военные и прочие потрясения, приведшие к нарушению внутреннего единства провинции и не позволяющие впредь рассматривать совокупность ее составных частей в качестве единого целого. Для рассматриваемой территории таким рубежом стала вторая половина XVI в. – момент оконча-

тельной интеграции верховских земель в Российское государство.

Нет оснований утверждать о первостепенности либо чрезвычайной важности данного региона в русской истории. Эта территория не может предъявить для доказательства своей исключительности ни крупных археологических объектов, ни письменных повествований либо былинных преданий. Максимально долго из восточнославянских племенных княжений, сохранив свою самостоятельность, этот регион время от времени входил в качестве составной части в состав иных государственных образований (Хазарский каганат, Черниговское княжество, Великое княжество Литовское, Московское царство) либо попадал в сферу влияния более сильных соседей.

Тем не менее, в ситуации ослабления жесткого административного и военного контроля, эта территория неизбежно возвращалась к своим традиционным границам и демонстрировала уникальную способность к самовосстановлению в новых условиях. Являясь в русской истории действующим лицом второго плана, верхнеокский регион не может претендовать на звание полноценной русской «земли», как, безусловно, верно обозначены территориальные игроки первого ряда [4, с. 6-7].

В то же время прослеживается весьма высокая субъектность данной территории, подтвержденная исключительно высокой степенью унификации внутренних процессов и реакций ее составных частей на внешние воздействия.

Исходя из изложенного, предполагается вполне адекватным определить статус рассматриваемого региона в качестве исторической провинции (страны), исходя из суждения о чрезвычайной масштабности Руси как исторического явления на фоне современных ей суверенных европейских государств. Будучи умозрительно размещенной внутри современной ей Западной Европы, верховская историческая провинция вполне гармонично располагалась бы среди большинства независимых европейских монархий как весьма крупная, населенная и экономически достаточная структура с давними, глубокими и обоснованными генеалогическими и политическими традициями.

Применение термина «микрорегион» в отношении образования площадью около 100 тыс. квадратных километров, на чем настаивают порой некоторые историко-географические исследования, следующие европейской методологической традиции, в этой связи представляется не вполне адекватным. Термины, используемые во многих историко-географических исследованиях – микро-, мезо-, мегарегион – по нашему мнению, хотя и являются понятными, но сформированы в некотором отрыве от научной исторической традиции, уже освятившей использование понятия «историческая провинция», использование которого выглядит несколько более обоснованным.

В своих суждениях мы опираемся на достаточно длительную и устойчивую традицию изучения рассматриваемого региона. Начало употребления термина «верховские» в качестве исторического следует отнести к первой публикации договора Василия II с Казимиром IV 1449 г. в 1836 г. в сборнике документов, изданном историком-археологом П.А. Мухановым под названием «Сборник Муханова» [5, с. 9]. В вышеназванном документе были упомянуты «верховские (верховстия) князья». Впоследствии М.К. Любавский предложил считать «верховских» князей князьями «верхнеокскими». Он полагал, что земли, которыми эти князья управляли, находились на «верхнеокской Украине» по отношению как к Московскому, так и к Литовскому великим княжествам. В связи с этим М.К. Любавский назвал эти территории «верхнеокскими княжествами» [6, с. 49-52].

Год спустя Ф.И. Леонтович в своей работе уже неоднократно упоминал «верховских князей» применительно к территории верхнего течения Оки [7]. Через некоторое время украинским историком М.С. Грушевским без каких-либо разъяснений в научный оборот был введен новый географический термин «верховские княжества» [8, с. 69].

Позже М.К. Любавский конкретизировал новое понятие. К верховским княжествам он причислил «княжества на верхней Оке: Новосильское, Одоевское, Воротынское, Белевское и др.» [9, с. 84-85].

Критерием отнесения княжеств к верховским ученый избрал принадлежность их правителей к потомкам черниговского князя Михаила. Термин «верховские княжества» ис-

пользовал польский ученый К.М. Кучиньский, который предложил собирательное название для всего региона – “Wierchowszczyzna” (Верховщыжня) [8, с. 69; 10].

В таком понимании характеризуемый географический термин фактически стал нормой в отечественной историографии. В настоящее время он используется как общеизвестный во многих энциклопедических статьях [1, с. 197].

Более того, в специальном исследовании А.В. Шекова по истории рассматриваемой территории этот термин предлагается писать с заглавной буквы как имя собственное – «Верховские княжества» [11].

Можно утверждать, что в определениях терминов «верховские князья» и «Верховские княжества» учеными учитывались следующие факторы: генеалогический – по преданию родословцев общее происхождение этих князей от князя Михаила Черниговского; географический – расположение владений этих князей преимущественно в бассейне верхней Оки; политический – признание Москвой некоторой зависимости этих князей от Великого княжества Литовского к середине XV в.; правовой – статус землевладений этих князей по отношению к своему сюзерену.

Другой важной причиной выделения рассматриваемого региона является анализ экономико- и историко-географический. Географические рамки Верховского региона очерчивают территорию, характеризуемую единством целой серии экономических характеристик. Основным показателем этого является расположение региона в чрезвычайно выгодной и важной зоне речной торговой логистики – при смыкании бассейнов трех важнейших русских рек – Волги (в части ее самого «славянского» крупного притока – Оки), Днепра (Сейм и Десна с притоками) и Дона. Стоит заметить, что название «Верховия» очень точно отмечает не только верховья Оки, но и верховья Дона и верховья крупных западных притоков Днепра. Такое пограничное положение на стыке трех крупнейших и важнейших в русской истории географических зон определяло важность верховских земель как места транзита: транзита товаров, войск, народов и даже государственных и религиозных учений.

Значение разветвленной речной сети в российской истории на всех ее этапах – сла-

вянской колонизации, возникновения Руси и ее экспансии по Русской равнине, периода раздробленности и формирования московского государства – чрезвычайно велико. Все крупнейшие русские историки обращали на это свое внимание. Для примера достаточно привести высказывание В.О. Ключевского: «Никакая другая особенность нашей страны не оказала такого разностороннего, глубокого и вместе столь заметного действия на жизнь нашего народа, как эта речная сеть Европейской России» [12, с. 74]. Эта особенность русских речных бассейнов проявилась в рассматриваемом регионе особенно выразительно, т. к. в его пределах находилась граница водоразделов трех крупнейших восточноевропейских речных систем.

Потенциально лишь соприкосновение бассейнов Волги, Днепра и Западной Двины могло составить конкуренцию Верховскому региону по удобству трансбассейнового транспортного проникновения и сообщения на территории Русской равнины, но экономические возможности и более высокое производственно-культурное развитие южных регионов (с которыми были связаны Ока, Дон и Десна) делали подобное соревнование заведомо проигрышным. Более того, близость указанных узлов, по всей видимости, позволяла верховскому речному комплексу также использовать и потенциал двинского направления.

Важной чертой для характеристики историко-экономического своеобразия региона следует указать границу степей и лесов, которая проявляет себя до сих пор как граница черноземных и нечерноземных земель. Нечерноземные почвы могут быть взяты как маркер историко-географической зоны лесов, с присущими именно им особенностями организации жизни, быта и экономики. Современные исследования достаточно прочно связывают расселение славян с речной системой и размещением различных видов почв. Как известно, по территории верхнеокского бассейна проходит граница широколиственных и смешанных лесов с луговыми степями лесостепной зоны. Отмечается резкое изменение характера почв при движении с северо-запада к юго-востоку: от дерново-подзолистых почв до выщелоченных и оподзоленных черноземов.

Таким образом, рассмотрение географическим особенностям данного региона позволяет сделать вывод о потенциально перспективном, с экономической точки зрения, его расположении: на транспортных речных маршрутах, соединяющих северное Причерноморье, Волго-Каспийский регион и северную Европу. Удобные для разработки залегающих болотных руд и гончарных глин в сочетании с большим количеством растительного топлива и возможностью поставок по упомянутым торговым путям привозного сырья дополняют экономические возможности региона. Весьма важным и, в некоторой степени определяющим, является в целом высокое плодородие почв, обусловленное близостью черноземной зоны, что позволяло получать относительно высокие урожаи зерновых и, по всей видимости, бобовых без чрезмерных усилий. Наличие лесистой мест-

ности давало возможность укрытия от набегов кочевников.

Еще одним значимым фактором, подтверждающим правомерность выделения особого верховского региона, является преемственность и устойчивость его границ на протяжении нескольких веков существования вне прямой зависимости от изменений форм политической и территориально-административной организации. Приводимые на рис. 1 данные наглядно подтверждают и доказывают существование на протяжении нескольких веков устойчивой культурно-экономической зоны в рассматриваемом регионе.

Следует отметить специфические черты региона. Первой и характерной особенностью Верховии как географического понятия должна быть указана ее постоянная пограничность – расположение на нескольких важных географических рубежах.

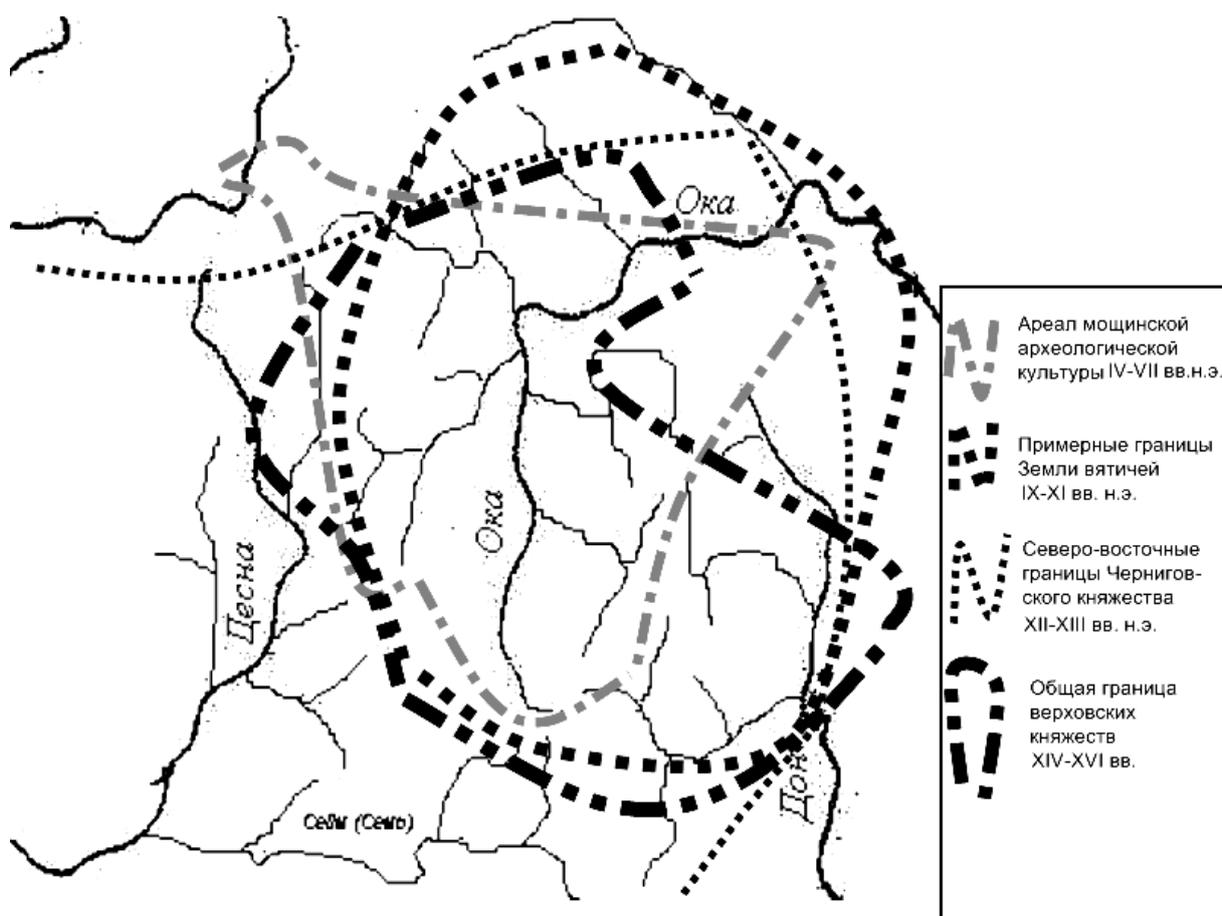


Рис. 1. Культурные, племенные и административные формирования на территории Верховской историко-географической провинции в IV–XVI вв.

Второй важнейшей особенностью Верховии является возможность прослеживания этнической и культурной преемственности ее населения на протяжении всего периода существования мегарегиона. Большинство населения являлось потомками летописного племени вятичей, последним из восточнославянских народностей покорившемся воле русских князей. Вятичи же являлись наследниками как минимум двух культурных традиций – славянской (роменско-боршевской) и балтской (мошинской). Кроме того, значительную часть населения Верховии, наряду с коренными вятичами, составляли потомки черниговцев и жителей соседних территорий, переселявшихся на север и северо-восток во время монголо-татарского нашествия.

Примерно с черниговского периода можно отследить единство происхождения княжеских династий, правивших этими землями. Все исконные верховские князья возводили свои родословные к одному предку – великому князю черниговскому Михаилу Всеволодовичу. Важным фактором стало и единство происхождения местного боярства, основу которого составляли, по всей видимости, потомки знатных черниговских родов, также бежавших на лесистый север прежнего Черниговского княжества.

Третьей важнейшей особенностью рассматриваемой территории является отслеживаемое на протяжении нескольких столетий ее транспортное значение. Через эти земли, несмотря на их сложное экономико-географическое положение в бассейне верхней Оки и среди гигантского Оковского леса, простиравшегося вплоть до истока Волги на Валдае, всегда проходили важнейшие транспортные маршруты [13, с. 16-17].

Как указывалось ранее, верховские земли долгое время представляли собой территории межэтнических и межкультурных контактов и транзитной торговли. В середине первого тысячелетия нашей эры – между балтами, славянами разных племен, гуннами, аварами и сарматами, ближе к концу тысячелетия – между вятичами, северянами, варягами-русами и хазарами. В начале второго тысячелетия – между вятичами, уже почти полностью славянской Русью и половцами, затем – между верховянами (жителями Верховской Руси), другими русскими княжествами, татарами и литвинами, а потом – внутри единого Мос-

ковского княжества, быстро превратившегося в многонациональное Русское царство.

Возникновение и консолидация Верховской исторической провинции стали возможны в результате грандиозных процессов, протекавших на территории Восточной Европы во время и после завершения эпохи Великого переселения народов: подъема и падения Готской державы, возникновения, расселения и консолидации славянских этносов, ряда последовавших нашествий кочевых народностей, изменения торговых и транспортных маршрутов как следствия ряда геополитических катастроф и модернизаций, а также большого количества объективных политических, военных, этнических, экономических, климатических и иных значимых причин. Нижней хронологической границей исследуемого территориально-политического образования следует считать VIII–IX вв., что обусловлено как достоверными археологическими, так и летописными данными. Завершение первого этапа независимого существования, по всей видимости, следует отнести к последним десятилетиям XI в., при сохранении относительной автономности на протяжении большей части XII в. Последующий период, вплоть до монгольского нашествия 1238 г., был периодом ассимиляции рассматриваемой территории структурами Черниговского княжества.

Временем начала второго периода существования Верховской исторической провинции, по всей видимости, следует обозначить 1357 г. – момент утраты потомками черниговской династии новой столицы Брянска. Этот период характеризуется сложным политическим и военным лавированием между существующими и зарождающимися центрами силы – Ордой, Литвой, Москвой. Несмотря на политическую раздробленность и даже потерю черниговской династией контроля за отдельными частями своих земель, в отечественной истории этот период отмечен как период Верховских княжеств, что подчеркивает уникальный параллелизм и синхронность процессов, протекавших на территории Верховской исторической провинции. Почти одновременный переход различных княжеств под контроль и протекторат Московского и Литовского великих княжеств сопровождался постоянными поисками могущественных союзников в сочетании с по-

пытками сохранения максимальной внутренней самостоятельности. Включение верховских княжеств в состав Московского государства в начале XVI в. и их окончательная ликвидация в 1563 г. обозначают завершение второго периода. Отсутствие на протяжении трех четвертей XVI в. внимания к проблемам верховских территорий, ставших южными рубежами Московского царства, привело к значительной их депопуляции и падению уровня экономического развития. Внимание последних Рюриковичей в конце столетия не смогло компенсировать ранее понесенные демографические и экономические потери, хотя и усилило военные позиции государства.

Последним, практически фантомным, проявлением Верховской исторической провинции стал период Смуты начала XVII в., когда потеря централизованного военно-административного контроля со стороны московского правительства привела к фактической независимости от него северских и верховских земель, по иронии судьбы частично повторившего очертания прежнего Черниговского княжества. Это обстоятельство лишний раз подчеркнуло значимость географического и транспортного расположения рассматриваемой территории, но не смогло стать основой какого-либо реального сепаратизма в условиях полного отсутствия каких бы то ни было идеологических предпосылок. По завершению Смуты всякие следы верховской исторической провинции были стерты в результате закрепления уездного территориального деления, массовой смены местных элит и миграции населения.

Верховская историко-географическая провинция являлась оригинальным территориальным образованием, отличавшимся спецификой своего развития от соседних частей России. Известные отличительные черты данной провинции позволяют считать ее отдельным уникальным регионом славянского мира и дают основания для дальнейшего специального изучения ее прошлого.

#### Список литературы

1. Кузьмин А.В. Верховские княжества // Большая российская энциклопедия: в 26 т. М., 2006. Т. 5.
2. Полное собрание русских летописей: в 43 т. Спб., 1908. Т. 2. Ипатьевская летопись.
3. Майоров А.А. История орловская. Славянская история с древних времен до конца XVII в. Орел, 2013.
4. Горский А.А. Русские земли в XIII–XIV вв. Пути политического развития. М., 1996.
5. Сборник Муханова. М., 1836. № 7.
6. Любавский М.К. Областное деление и местное самоуправление Литовско-Русского государства ко времени издания первого литовского Статута. М., 1892.
7. Леонтович Ф.И. Очерки истории Литовско-Русского права (продолжение) // Журнал министерства народного просвещения. Ч. 290. Спб., 1893. Декабрь.
8. Грушевський М. Історія України-Руси: в 10 т. Київ; Львів, 1907. Т. 4: XIV–XVI віки – відносини політичні.
9. Любавский М.К. Очерк истории Литовско-Русского государства до Люблинской унии включительно. М., 1915.
10. Kuczyński S.M. Ziemie Czernihowsko-Siewerskie pod rządami Litwy. Warszawa, 1936.
11. Шеков А.В. Верховские княжества. Середина XIII – середина XVI в. М., 2012.
12. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. М., 1987. Т. 1. Курс русской истории. Ч. 1.
13. Барсов Н.П. Очерки русской исторической географии. География Начальной (Несторовой) летописи. Варшава, 1885.

#### References

1. Kuz'min A.V. Verkhovskie knyazhestva. *Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya: v 26 t.* Moscow, 2006, vol. 5.
2. *Polnoe sobranie russkikh letopisey: v 43 t.* St. Petersburg, 1908, vol. 2. Ipat'evskaya letopis'.
3. Mayorov A.A. *Istoriya orlovskaya. Slavyanskaya istoriya s drevnikh vremen do kontsa XVII v.* Orel, 2013.
4. Gorskiy A.A. *Russkie zemli v XIII–XIV vv. Puti politicheskogo razvitiya.* Moscow, 1996.
5. *Sbornik Mukhanova.* Moscow, 1836, no. 7.
6. Lyubavskiy M.K. *Oblastnoe delenie i mestnoe samoupravlenie Litovsko-Russkogo gosudarstva ko vremeni izdaniya pervogo litovskogo Statuta.* Moscow, 1892.
7. Leontovich F.I. Ocherki istorii Litovsko-Russkogo prava (prodolzhenie). *Zhurnal ministerstva narodnago prosveshcheniya.* Ch. 290. St. Petersburg, 1893. December.
8. Грушевський М. *Історія України-Руси: в 10 т.* Київ; Львів, 1907. Т. 4: XIV–XVI віки – відносини політичні. (In Ukrainian)
9. Lyubavskiy M.K. *Ocherk istorii Litovsko-Russkago gosudarstva do Lyublinskoy unii vklyuchitel'no.* Moscow, 1915.

10. Kuczyński S.M. *Ziemie Czernihowsko-Siewerskie pod rządami Litwy*. Warszawa, 1936. (In Polish)
11. Shekov A.V. *Verkhovskie knyazhestva. Seredina XIII – seredina XVI v.* Moscow, 2012.
12. Klyuchevskiy V.O. *Sochineniya: v 9 t.* Moscow, 1987, vol. 1. Kurs russkoy istorii. Pt. 1.
13. Barsov N.P. *Ocherki russkoy istoricheskoy geografii. Geografiya Nachal'noy (Nestorovoy) letopisi*. Warsaw, 1885.

Поступила в редакцию 08.02.2016 г.  
Received 8 February 2016

UDC 94(470)

“VERKHOVSKAYA HISTORICAL-GEOGRAPHICAL PROVINCE”: LOCALIZATION AND LEGITIMACY OF CONCEPT USE

Anatoliy Aleksandrovich MAYOROV, Orel State Institute of Culture, Orel, Russian Federation, Candidate of History, History and Museum Affairs Department, e-mail: aamajorov@rambler.ru

The history of Russia as a whole can be effectively studied only on the basis of extensive research of the history of the Russian regions, which have the individual specific features of its development. One of such regions is the area of the upper reaches of the Oka river, which can be named as a separate historical and geographical province. That region from the VIII–XVI centuries was characterized by the presence of a common set of political, economic, social and geographical features that have caused prolonged existence of the first autonomous vyatichi’s ethno-political associations (tribal reign) and then Verkhovskye principalities, which were surrounded by a strong economic, military and political neighbors. The history and reasons of the viewed term are analyzed, the possible periodization of region’s history, economical-geographical and historical-geographical presuppositions of its appearance, existence and end are founded. The existence of inner unity and succession of different stages of historical development are founded. The connection of the viewed territory with history of Khazars Kaganate, Principality of Chernigov, Golden Horde, Grand Duchy of Moscow, Grand Duchy of Lithuania, Russian Centralized State is marked. The historiographic review on the considered themes is presented.

*Key words:* Russia; historical map; Upper Oka region; historical development specifics; historical-geographical province.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-67-75

УДК 902; 94(470)

**НОРМАТИВНОЕ И АДМИНИСТРАТИВНОЕ  
РЕГУЛИРОВАНИЕ СОЦИОЕСТЕСТВЕННЫХ ПРОБЛЕМ  
СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА В 1910–1920-Х ГГ.:  
НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА  
ДЕКРЕТОВ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ<sup>1</sup>**

© **Валерий Владимирович КАНИЩЕВ**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор исторических наук,  
профессор, профессор кафедры всеобщей и российской истории,  
e-mail: valcan@mail.ru

© **Нина Сергеевна ЦИНЦАДЗЕ**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат исторических наук, доцент,  
докторант кафедры всеобщей и российской истории,  
e-mail: ninatsintsadze2010@yandex.ru

Впервые на основе сплошного изучения опубликованных нормативных и административных актов первых лет советской власти (1917–1921 гг.) и применения контент-анализа, одного из количественных методов современной исторической науки, исследованы особенности восприятия государственной властью демографических и экологических проблем российской деревни в переломный момент перехода от традиционного к индустриальному типу общества. Анализ более сотни выявленных документов по данной тематике позволил нам объективно оценить уровень осознанности и заинтересованности советской власти в решении демоэкологических проблем. В результате сделаны выводы о том, что экологические вопросы использования природных ресурсов в сельском хозяйстве решались властями наряду с прочими хозяйственными вопросами. Демографические проблемы также не являлись самостоятельными и были частью социально-экономической политики. Насущными задачами были максимальное увеличение посевной площади с целью решения продовольственной проблемы, сдерживание населения в границах Европейской России для обработки земли и восстановления сельского хозяйства, вырубка лесов на экспорт. Проблемы рационального природопользования, как и в дореволюционное время, откладывались на потом.

*Ключевые слова:* позднее аграрное общество России; демографический кризис; экологический кризис; декреты советской власти; советское общество; контент-анализ; клиометрика.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-76-85

Все более характерной чертой современной науки становятся междисциплинарные подходы, которые позволяют взаимно дополнять взгляды на один и тот же объект с позиций разных областей знания. Важным, на наш взгляд, представляется использование методов точных и естественных наук в гуманитарных, в т. ч. исторических исследованиях. Одним из таких методов может служить контент-анализ, который направлен на выявление и количественный обсчет частоты упоминаний ключевых слов и словосочетаний (смысловых единиц, по терминологии контент-анализа) во внешне разнородных

многочисленных текстах [1–3]. Это позволяет увидеть внутренние связи таких текстов.

Еще одним подходом в исторических исследованиях стало использование методов естественных наук, в частности, появление такого направления, как экологическая история. Исследования, основанные на сотрудничестве гуманитарных и естественных наук, как заметила Ю.А. Лайус, «позволяют воссоздать целостную картину истории взаимодействия природы и общества, взаимообогащать две сферы научного знания, имеющие один предмет исследования» [4, с. 8]. Разделяем ее позицию и о необходимости применения кросс-дисциплинарных исследований при изучении социальных явлений и природных процессов.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (Государственный контракт № 33.956.2014/К).

Активные междисциплинарные контакты историков и агрономов второй половины XX в., согласно наблюдениям бельгийской исследовательницы Х.Л. де Винтер, способствовали появлению нового поколения агроэкологических историков и постановке ими новых исследовательских задач на стыке естественных и гуманитарных наук [5]. И это, безусловно, создает новые направления исследований, стимулирует научный поиск.

Проблемы экологической истории России становятся центральной темой известных академических периодических изданий в России и за рубежом. Так, первый в 2015 г. выпуск авторитетного международного журнала "Slavonic and East European Review" был полностью посвящен осознанию и решению вопросов взаимодействия общества и окружающей природной среды в дореволюционной и советской России. Мы же рассматриваем свою работу как составную часть исследований по социоестественной истории, инициированных Э.С. Кульпиным-Губайдуллиным [6].

Данная статья является продолжением нашего исследования особенностей восприятия государством негативных демоэкологических проявлений аграрного развития раннесоветской деревни [7].

**Источниковая база исследования.** Выбор в качестве источниковой базы нашего исследования «Декретов Советской власти» в первую очередь обусловлен огромным массивом опубликованных в сборнике документов, что делает контент-анализ весьма представительным. Отбор законодательных актов историко-экологической направленности связан не только с научными интересами авторов, но и с возможностью выделить компактный и, вместе с тем, достаточно репрезентативный комплекс источников среди огромного массива весьма разнородных документов. С чисто исторической точки зрения было важно увидеть, что и в труднейших военно-революционных условиях советское государство пыталось как-то регулировать экологические проблемы.

Мы учитывали, что экологические процессы в доиндустриальных обществах были тесным образом связаны с демографическими процессами (антропогенная нагрузка на природную среду), поэтому в названии статьи употреблено понятие социоестественной

истории, а в тексте порой говорится о демоэкологических проблемах, которые приходилось решать советским властям в своих законодательных актах.

Мы провели исследование законодательных и распорядительных актов высших органов власти РСФСР за период с октября 1917 г. по август 1921 г., беря за основу имеющиеся в них важные для нашей темы и «удобные» для контент-анализа смысловые единицы:

- 1) форма нормативных и административных актов;
- 2) вид природных ресурсов;
- 3) демоэкологические проблемы;
- 4) способы охраны природы;
- 5) методы решения демоэкологических проблем.

**Базовый метод исследования.** Такой методический прием, как контент-анализ, позволил нам объективно оценить уровень осознанности и заинтересованности советской власти в решении демоэкологических проблем. Благо, изученный исторический источник обладает всеми необходимыми для контент-анализа качествами: он формализован, объемен, отражает изменения во временной динамике, относительно однороден. Контент-анализ позволяет анализировать количественные показатели смысловых единиц большого массива нарративного материала, выявлять взаимосвязь между заранее определенными единицами счета и делать обоснованные выводы.

Исходя из специфики исследуемых вопросов, макет контент-анализа декретов советской власти был составлен следующим образом: мы поместили в него реквизиты нормативных и административных актов (название документа и органа его принявшего или утвердившего, дату принятия) и выбрали для сопоставления пять групп смысловых единиц (разновидность правовой формы документов, вид природных ресурсов, демоэкологические проблемы, способы охраны природы и методы решения демоэкологических проблем). Коды единиц счета присваивались по мере анализа документов (см. приложение).

Самой объемной оказалась группа кодов смысловой единицы «методы решения демоэкологических проблем» – она насчитывает 36 единиц счета. Мы сознательно не стали

слишком укрупнять данные закодированные словосочетания с тем, чтобы отразить сложность решаемых властью демоэкологических проблем и многообразие подходов к ним.

Виды природных ресурсов отразились в 6 единицах счета, демоэкологических проблем – в 12, способы охраны природы – в 14. Все смысловые единицы нашли отражение в 9 видах нормативно-административных актов.

Безусловно, составленный нами макет контент-анализа не претендует на безапелляционность и однозначность. Главный результат такого анализа состоит в том, что в обилии, разнообразии и, казалось бы, неповторимости текстового материала удалось выявить более-менее определенную количественную частоту и частотность упоминаний проявлений демоэкологического кризиса в постреволюционной России и мероприятий советского государства по их преодолению. Рассмотрение этих проявлений и мер в сочетании со временем их отражения в нормативно-административных актах позволило определить, какие именно проблемы стали очевидны современникам-представителям власти, и каким образом правительство их собиралось преодолевать. Достаточно объективный метод контент-анализа помог нам «с высоты времени» увидеть те проблемы, которые советская власть в 1910–1920-е гг. еще не замечала (или не хотела замечать) в силу разных причин и обстоятельств, но которые в последующем громко заявляли о себе и требовали уже немедленного решения.

Оговоримся о том, что грань между концептами «охрана природы» и «решение демоэкологических проблем» весьма тонкая и подвижная. Однако, выделяя их в качестве самостоятельных смысловых единиц, мы руководствовались тем, что уже к тому времени современники четко понимали важность природоохраны вообще и отдельных ее элементов в частности. Еще накануне революции были приняты закон об охоте, новый лесоохранительный закон, закон о водоохраных лесах, обсуждался проект «Водного устава», закона о безопасной для окружающей среды транспортировки нефти и т. д. В качестве отдельной темы современниками обсуждались вопросы решения экологических проблем: создание опытных сельскохозяйственных станций, проведение широких мелиоративных работ в Европейской России,

осуществление научных экспедиционных исследований и пр.

В своих работах мы уже не раз обращали внимание на степень осмысленности современниками (властью и обществом) проблем биогеоценоза и роли в них человека (демографический фактор) [8; 9]. Наблюдатели негативных демоэкологических процессов и ближайшие их потомки указывали на взаимообусловленность хозяйственно-экономических и антропогенных факторов их генезиса. Соответственно, и задачи охраны природы (в широком смысле), и «точечного» решения социоестественных проблем шли параллельно, были нацелены на устранение их последствий, очень редко причин, взаимодействуя, не сливаясь в единое целое.

**Результаты контент-анализа.** Контент-анализ текстового материала декретов советской власти показал, что наиболее распространенной формой нормативных и административных актов демоэкологической направленности был декрет или постановление (75 документов (70 %)). Намного меньше принималось предписаний (12 документов (11,2 %)), положений, инструкций и воззваний (по 4 документа (3,7 %)), законов и радио- и телеграмм (по 3 документа (2,8 %)). В единичных случаях (0,9 %) были представлены распоряжение и резолюция. Такой результат очевиден – даже сам сборник документов указывает на то, что в нем сконцентрированы в большей мере декреты, да и для первого постреволюционного десятилетия был характерен именно такой вид властного распоряжения [10; 11]. Этот вид нормативных актов больше отражал намерения революционных властей, нежели стремление к конкретному регулированию важных для государства процессов.

Наиболее часто встречаемым в документах природным ресурсом, относительно которого принимались нормативно-административные акты, была земля (53 факта (49,5 %)), на втором месте по частоте упоминаний шли природные ресурсы вообще (24 факта (22,4 %)), далее следовали упоминания о лесе и лесных ресурсах (14 фактов (13 %)), фауне (12 фактов (11,2 %)), лугах и сенокосах (6 фактов (5,6 %)), водных ресурсах (4 факта (3,7 %)). Понятно, что земля стоит в документах на первом месте по числу упоминаний как важнейший хозяйственный ресурс

российского, в целом еще аграрного социума. С социально-правовой точки зрения, земельный вопрос был болезненным для российского общества многих десятилетий пореформенного периода. Не удивительно, что помимо сугубо декларативных установок (знаменитый декрет «О земле») количество упоминаний конкретных законодательных мер по перераспределению земли, расширению площади обрабатываемых участков, удовлетворению потребностей малоземельного крестьянства, повышению плодородия почв занимали наибольшее место во всей нашей выборке «Декретов Советской власти».

Как показал контент-анализ, частые упоминания о земле как сельхозресурсе явно коррелируют с упоминаниями такой непосредственно экологической проблемы, как снижение плодородия почв земли (44 случая (41 %)). Сравнительно часто упоминается и острейшая на тот период проблема неурожая и массового голода (31 случай (29 %)). Ухудшение качества обработки земли во время Первой мировой войны и последующих военно-революционных событий, а также снижение качества посевного материала (7 упоминаний (6,5 %)) и распространение вредителей сельского хозяйства (2 упоминания (1,9 %)) существенно снизили плодородие почв, что наряду с сугубо природными факторами увеличивали опасность неурожая и соответственно – голода. При этом осознание фактора демографической нагрузки на природные ресурсы, в особенности землю, было сравнительно низким – законодатель об этом упомянул лишь в 8 случаях (7,5 %).

Проблема неурожая и голода решалась мобилизационно-распределительным способом – посредством государственного регулирования продовольственного обеспечения населения голодавших районов, перераспределения хлебных запасов, посевного семенного фонда, предоставления налоговых льгот жителям районов, охваченных природным бедствием (24 упоминания (22 %)).

Среди методов непосредственного решения проблемы истощения земли мы выявили такие, как повышение плодородия почв (19 упоминаний (18 %)), расширение площади обрабатываемых земель и набора высеваемых культур, расширение кормового травосеяния и многопольных севооборотов (17 упоминаний (16 %)), повышения уровня

сельскохозяйственных знаний населения, сельхозпросвещение (14 упоминаний (13 %)). Таким образом, у правительства присутствовало осознание необходимости повышать производительность земли и уровень сельхозграмотности сельского населения при одновременном расширении площади засеваемых земель. В 8 случаях (7 %) упоминаются следующие меры:

- централизация мелиоративных мероприятий в стране, массовое создание мелиоративных товариществ;
- повышение уровня агрономической помощи населению, активное вовлечение специалистов сельского хозяйства в работу на селе;
- обеспечение крестьянских хозяйств сельхозорудиями и машинами;
- переселение избыточного населения на восток и юго-восток страны.

7 раз (6,5 %) в изученном массиве документов упоминается расширение практики удобрения почв. В 6 случаях (5,6 %) выявлено упоминание восстановления и обобществления сельского хозяйства страны; в 4 (3,7 %) – развитие огородничества; в 5 (4,7 %) – меры по улучшению землепользования и агрономии (устранение чересполосицы, дальнотелье, установление правильных межевых границ; укрепление песков и оврагов; сохранение и приумножение запасов элитного зерна, повышение качества посевного материала; сохранение и расширение сети опытных станций, полей, питомников и имений с рациональным хозяйством, культурных и технических центров; в 2 (1,9 %) – запрещение переделов земли, по одному разу (0,9 %) – меры по осуществлению агрономических мер по ликвидации последствий засухи, созданию запасного земельного фонда.

В единичных случаях зафиксированы меры по государственному имущественному страхованию от стихийных природных бедствий, оказанию хозяйственной помощи пострадавшим от них; централизации метеорологических наблюдений в стране; борьбе с вредителями сельского хозяйства. Особым способом повышения плодородия почв и одновременно мерой по охране леса являлся запрет распахивать защитные леса, содержащиеся в «Основном законе о лесах» 27 мая 1918 г. [12, с. 312-329].

Следующим после земли ценным ресурсом, как следует из источника, был лес. В 15 случаях (14 %) законодатель зафиксировал явную проблему сокращения площади лесов. Аграрное общество России того времени к лесам относилось главным образом утилитарно. Однако частые лесные пожары, несанкционированные вырубki, нерациональное использование лесных материалов гражданами и организациями, распространение насекомых-вредителей, в некоторых случаях уничтожение водоохраных лесов подтолкнуло правительство к более энергичному законодательно-административному регулированию вопросов лесопользования. В частности, среди мер по охране природы мы встретили такие, как «лесовозвращение» (аутентичный термин) и охрана лесов вообще (9 случаев (8 %)), охрана лесов от пожаров, порчи, потрав и пр. (5 случаев (4,7 %)), объявление лесных участков защитными (2 случая (1,9 %)). По одному разу (0,9 %) упоминаются мероприятия, связанные с осуществлением облесительных мероприятий по заявлению граждан, сокращением лесопользования в интересах сельского хозяйства, организацией праздников древонасаждения, обеспечением бережного расходования гражданами полученных лесных материалов. Немаловажное значение придавалось повышению уровня культуры общественного лесопользования. Способы охраны леса были закреплены в «Основном законе о лесах» от 27 мая 1918 г. [12, с. 317-318, 324-325, 327].

Среди предлагавшихся законодателем мер, направленных на решение проблемы сокращения площади лесов, нами были выявлены следующие: нормативное регулирование объемов лесопользования населением и организациями (12 случаев (11 %)), централизация управления лесным хозяйством (9 случаев (8 %)), увеличение площади лесов (7 упоминаний (6,5 %)), повышение денежного содержания лесной стражи, сохранение кадров лесных работников (2 упоминания (1,9 %)).

На третьем месте среди упоминаемых законодателем ресурсов стояла фауна (дикие и одомашненные животные и птицы) с ее проблемами: упадок племенного скотоводства, животноводства и птицеводства (9 упоминаний (8 %)), эпизоотии (3 упоминания (2,8 %)), сокращение популяции диких жи-

вотных и птиц (2 случая (1,9 %)). Специальными декретами СНК «О сроках охоты и праве на охотничье оружие» 27 мая 1919 г. и «Об охоте» 20 июля 1920 г. устанавливались способы охраны диких животных и птиц от неконтролируемого истребления: сохранение популяции диких животных и птиц, введение заповедных для охоты мест, организация заповедников, заказников, зооферм и пр., установление специальных сроков для охоты в лесах, введение правил охоты [13, с. 244-245; 14, с. 243-245]. В качестве одной из мер по решению этой проблемы упоминалось создание научных основ охотоведения.

С целью решения данной проблемы применительно к нуждам сельского хозяйства закреплялись следующие меры: государственное регулирование кормового обеспечения скота населения голодавших районов (24 упоминания (22 %)); рациональное использование сельскохозяйственных животных (4 случая (3,7 %)); закупка для нужд сельского хозяйства лошадей в Средней Азии, компенсация крестьянам стоимости лошадей при их падеже (3 случая (2,8 %)); сохранение и поддержка племенного животноводства и птицеводства (2 случая (1,9 %)), государственное регулирование борьбы с эпизоотиями (2 случая (1,9 %)), централизация ветеринарного дела в стране (1 упоминание (0,9 %)).

Проблемы сокращения площади лугов и сенокосов упоминалась в нашей выборке в 6 случаях (5,6 %). Специальных мер по охране лугов не было закреплено. В качестве методов сохранения и расширения их площади определялись увеличение площади технических культур, расширение кормового травосеяния, многопольные севообороты (17 упоминаний (16 %)).

Как мы отмечали, законодатель сравнительно редко обращал внимание на проблемы истощения водных ресурсов (4 случая (3,7 %)). И все-таки надо отдать должное советскому правительству, которое в декрете СНК «О рыбной промышленности и рыболовстве» от 31 мая 1921 г. закрепило специальные способы охраны водных ресурсов страны: дважды (1,9 %) упоминается государственное регулирование правил и условий рыбной ловли в морях и реках; по одному разу – введение запретных для рыболовства зон; установление запретных периодов и

орудий рыбного лова [15, с. 227-230]. Методы решения проблемы власть видела в централизации управления рыбным хозяйством (2 случая (1,9 %)) и управления водным хозяйством страны (1 случай (0,9 %)); а также в рациональном использовании рыбных ресурсов (1 случай (0,9 %)).

Отдельно необходимо обратить внимание на то, что истощение природных ресурсов вообще упоминалось в 18 случаях (16,8 %), а методы по их совокупному рациональному использованию – в 13 (12 %). Отдельной мерой решения проблемы истощения ресурсов вообще был их учет и изучение. Так, в постановление СНК «О работах Академии наук по изучению естественных богатств страны», принятом 12 апреля 1918 г., предусматривалось финансирование планируемого Академией наук исследования природных ресурсов РСФСР [12, с. 94].

В завершение контент-анализа мы проследили взаимосвязь между временем принятия / утверждения нормативных актов и демоэкологическими проблемами, упоминаемыми в них (табл. 1).

Как видно, самыми «проблемными» в демоэкологическом отношении были 1920 и 1921 гг., на которые совокупно приходится 74 %, или 3/4 всего материала источников.

Это объясняется, безусловно, крайне неблагоприятными климатическими условиями того периода: засухой в Европейской части РСФСР, последовавшими за ней неурожаем и голодом. Неслучайно, что снижение плодородия почв фиксировалось в 24 случаях именно в 1921 г. с почти трехкратным превышением по сравнению с 1920 г. и восьмикратным – по сравнению с 1919 г. Проблема неурожая и голода также «выстреливает» в документах в 1921 г. с десятикратным разрывом с 1919 г. и чуть более двукратным – с 1920 г. Демографическая нагрузка на природные ресурсы чаще встречается в документах, датированных 1920 г.

Повышенным вниманием властей в 1921 г. также пользовались проблемы упадка племенного скотоводства, животноводства и птицеводства, истощение водных ресурсов, распространения вредителей сельского хозяйства. Сокращение площади лугов и сенокосов впервые упоминалось на одинаковом уровне в 1920 и 1921 гг. В те злополучные годы также впервые за изученный период фиксировались в нормативных актах эпизоотии. Проблема сокращения популяции диких животных и птиц менее всего волновала властей.

Таблица 1

Взаимосвязь времени принятия / утверждения нормативного / административного акта и единиц счета

№	Демоэкологическая проблема	Год принятия / утверждения нормативного / административного акта				
		1917 г.	1918 г.	1919 г.	1920 г.	1921 г.
11	Истощение природных ресурсов вообще	0	6	4	2	6
22	Снижение плодородия почв	1	7	3	9	24
33	Демографическая нагрузка на природные ресурсы (перенаселение, малоземелье)	0	1	1	4	2
44	Сокращение площади лесов (вырубка, лесные пожары)	0	4	3	7	2
55	Неурожай и голод	0	1	2	9	21
66	Снижение качества посевного материала	0	1	1	2	3
77	Сокращение популяции диких животных и птиц	0	0	1	1	0
88	Упадок племенного скотоводства, животноводства и птицеводства	0	1	0	3	5
99	Эпизоотии	0	0	0	2	1
110	Истощение водных ресурсов	0	0	0	1	3
111	Сокращение площади лугов и сенокосов	0	0	0	3	3
112	Распространение вредителей сельского хозяйства	0	0	0	0	2

Интересно и то, что вся выборка распределась по годам так: за 1917 г. 1 документ (0,9 %), за 1918 г. – 15 (14 %), за 1919 г. – 12 (11 %), за 1920 г. – 30 (28 %), за 1921 г. – 49 документов (46 %). Конечно, мы учитывали, что нормотворчество большевиков ведет отсчет с конца октября 1917 г., и это объясняет немногочисленность упоминаний изучаемых проблем в первые месяцы после утверждения нового политического режима. И все-таки в каждом из последующих лет число декретов изучаемой направленности в среднем за месяц было больше, чем в октябре–декабре 1917 г. Наверное, в эти первые месяцы большевикам просто было не до социально-экономических проблем. К тому же, как показало изучение сезонного распределения фиксации в нормативных и административных актах демоэкологических проблем, осенне-зимний период был наименее продуктивным в подобном нормотворчестве во все рассмотренные годы. В 1918 г. доминирует весенний, в 1919 г. – весенне-летний, в 1920 г. – летний, в 1921 г. – летний периоды. На втором месте по частоте упоминаний экологических проблем практически во всех годах следует осень. Именно в весенне-летний период при обсуждении планов посевных и предстоящих уборочных кампаний и осенний – по итогам уборочных кампаний – особенно рельефно обозначались в документах социально-экономические проблемы в сельском хозяйстве. Для 1921 г. катализатором властного регламентирования, без сомнения, выступила летняя засуха и начавшийся голод.

Экологические и демографические аспекты использования природных ресурсов в сельском хозяйстве, как следует из проанализированных материалов, решались попутно, заодно с земельным, продовольственным, посевным и прочими вопросами. Из проанализированного массива документов больше 2/3 содержали властные предписания по поводу землепользования, лесопользования и решения продовольственного кризиса как следствия неурожая, и почти 5 % – регламентирования переселения и расселения голодавшего крестьянства Центра России. Самостоятельного статуса демографические и экологические проблемы еще не приобрели. Например, важнейшие вопросы рационального водопользования и водной мелиорации

занимали лишь 3 % изученного законодательного массива.

Однако уже в тот период можно обнаружить тенденцию к обособлению экологических проблем в государственной внутренней политике (законы о лесе, охоте, рыбных промыслах, централизации ветеринарного дела и метеорологической службы, создании мелиоративных товариществ и пр.). При этом большевики вполне разумно пытались решить проблемы путем усиления кадрового потенциала сельхозведомств и органов (это нашло отражение в 12 документах, или 11 % законов и предписаний).

Большое значение советская власть образца конца 1910–1920-х гг. уделяла вопросу повышения уровня сельскохозяйственных знаний населения, общей культуры природопользования. Тем самым, через регулярное просвещение сельского населения (сельскохозяйственные курсы, чтения, беседы, опытно-показательные мероприятия и пр.) она пыталась поднять производительность в аграрном секторе экономики и решить некоторые экологические проблемы.

Бесспорно, демоэкологическая проблематика в военно-революционных условиях не могла быть приоритетной. Казалось бы, что власть должна была больше беспокоиться о решении продовольственного вопроса, застарелого земельного, нежели о сохранении лесов, лугов, восстановлении экосистемы и пр. Ведь гибли люди, рушилась старая жизнь, и в этом сломе было не до этого. Однако в постановлениях властных и партийных органов мы все же обнаружили вкрапления демоэкологических мотивов. Они в большей мере были не на первом плане, а в связи с необходимостью решения многочисленных хозяйственно-экономических проблем. Однако их присутствие позволяет проанализировать и названный исторический источник, и действия советской власти под новым углом зрения социально-экономической и демографической истории.

#### Список литературы

1. *Бородкин Л.И.* Многомерный статистический анализ в исторических исследованиях. М., 1986.
2. *Миронов Б.Н.* Историк и социология. Л., 1984.

3. Клиометрика. Теория и методология истории / отв. ред. В.В. Алексеев, Н.Н. Крадин, А.В. Коротаев, Л.Е. Гринин. Волгоград, 2014.
4. Лайус Ю.А. История изучения природных ресурсов как «общая территория» истории биологии и экологической истории // Историко-биологические исследования. 2010. № 4. С. 7-12.
5. De Winter H.L. Down to earth: historians and historiography of soil knowledge (1975–2011) // Историко-биологические исследования. 2012. № 1. С. 73-91.
6. Кульпин Э.С. Бифуркация Запад–Восток. Введение в социоестественную историю. М., 1996.
7. Цинцадзе Н.С. Советская власть и социоестественные проблемы сельского хозяйства РСФСР в 1910–1920-е гг.: опыт нормативно-правового регулирования // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып 1 (153).
8. Канищев В.В., Цинцадзе Н.С. Восприятие государственной властью эколого-демографических проблем развития аграрного общества во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 8 (100). С. 273-283.
9. Цинцадзе Н.С. Демографические и экологические проблемы развития аграрного общества России во второй половине XIX – начале XX в. в восприятии современников: монография / отв. ред. В.В. Канищев. Тамбов, 2012.
10. Керимов А.Д. Законодательная деятельность Советского государства. М., 1955.
11. Городецкий Е.Н. Рождение Советского государства. М., 1965.
12. Декреты Советской власти. Т. 2. 17 марта – 10 июля 1918 г. М., 1959.
13. Декреты Советской власти. Т. 5. 1 апреля – 31 июля 1919 г. М., 1971.
14. Декреты Советской власти. Т. 9. Июнь–июль 1920 г. М., 1978.
15. Декреты Советской власти. Т. 15. Май 1921 г. М., 1999.
2. Mironov B.N. Istorik i sotsiologiya. Leningrad, 1984.
3. Alekseev V.V., Kradin N.N., Korotaev A.V., Grinin L.E. (eds.). *Kliometrika. Teoriya i metodologiya istorii: uchebnik dlya vuzov*. Volgograd, 2014.
4. Layus Yu.A. Istoriya izucheniya prirodnykh resursov kak “obshchaya territoriya” istorii biologii i ekologicheskoy istorii. *Istoriko-biologicheskie issledovaniya*, 2010, no. 4, pp. 7-12.
5. De Winter H.L. Down to earth: historians and historiography of soil knowledge (1975–2011). *Istoriko-biologicheskie issledovaniya*. 2012, no. 1, pp. 73-91.
6. Kul'pin E.S. *Bifurkatsiya Zapad–Vostok. Vvedenie v sotsioestestvennyu istoriyu*. Moscow, 1996.
7. Tsintsadze N.S. Sovetskaya vlast' i sotsioestestvennyye problemy sel'skogo khozyaystva RSFSR v 1910–1920-e gg.: opyt normativno-pravovogo regulirovaniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2016, vol. 21, no. 1 (153).
8. Kanishchev V.V., Tsintsadze N.S. Vospriyatie gosudarstvennoy vlast'yu ekologo-demograficheskikh problem razvitiya agrarnogo obshchestva vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. Tambov, 2011, vol. 8 (100), pp. 273-283.
9. Tsintsadze N.S. *Demograficheskie i ekologicheskie problemy razvitiya agrarnogo obshchestva Rossii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. v vospriyatii sovremennikov*. Tambov, 2012.
10. Kerimov A.D. *Zakonodatel'naya deyatelnost' Sovetskogo gosudarstva*. Moscow, 1955.
11. Gorodetskiy E.N. *Rozhdenie Sovetskogo gosudarstva*. Moscow, 1965.
12. Dekrety Sovetskoy vlasti. T. 2. 17 marta – 10 iyulya 1918 g. Moscow, 1959.
13. Dekrety Sovetskoy vlasti. T. 5. 1 aprelya – 31 iyulya 1919 g. Moscow, 1971.
14. Dekrety Sovetskoy vlasti. T. 9. Iyun'–iyul' 1920 g. Moscow, 1978.
15. Dekrety Sovetskoy vlasti. T. 15. May 1921 g. Moscow, 1999.

### References

1. Borodkin L.I. *Mnogomernyy statisticheskiy analiz v istoricheskikh issledovaniyakh*. Moscow, 1986.

Поступила в редакцию 08.02.2016 г.  
Received 8 February 2016

## Фрагмент макета контент-анализа декретов советской власти

Реквизиты документа			Смысловые единицы				
			1	2	3	4	5
№ п/п	Название документа и органа его принявшего (утвердившего)	Дата принятия	Форма нормативных и административных актов	Вид природных ресурсов	Демоэкологические проблемы	Способы охраны природы	Методы решения демоэкологических проблем
1	Декрет «О земле», принятый II Всероссийским съездом Советов	26 октября (8 ноября) 1917 г.	2	2	2		2, 6, 7, 8, 13, 19, 23
12	«Основной закон о социализации земли», принятый III Всероссийским съездом Советов и утвержденный ВЦИК	27 января (9 февраля) 1918 г.	1	1	1, 2, 3		1, 2, 3, 4, 9, 10, 14
					8		29
...	....	...	...	...	...	...	...
1107	Постановление Президиума ВЦИК «Об утверждении постановления Комиссии помощи голодающим о заготовке 3 млн пудов картофеля»	22 августа 1921 г.	2	2	2, 5		21

## Фрагмент кодировки единиц текста

**1. Форма нормативных и административных актов**

1.1. Закон

1.2. Декрет (постановление)

...

1.9. Радио- и телеграмма

**2. Вид природных ресурсов**

2.1. Природные ресурсы вообще

2.2. Земля

...

2.6. Фауна (дикие и одомашненные животные и птицы)

**3. Демоэкологические проблемы**

3.1. Истощение природных ресурсов вообще

3.2. Снижение плодородия почв

...

3.12. Распространение вредителей сельского хозяйства

**4. Способы охраны природы**

4.1. Объявление лесных участков защитными

4.2. Осуществление облесительных мероприятий по заявлению граждан

...

4.14. Государственное регулирование правил и условий рыбной ловли в морях и реках

**5. Методы решения демоэкологических проблем**

5.1. Рациональное использование природных ресурсов вообще

5.2. Повышение плодородия почв

...

5.36. Осуществление агрономических мер по ликвидации последствий засухи

UDC 902; 94(470)

NORMATIVE AND ADMINISTRATIVE REGULATION OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL PROBLEMS OF SOVIET SOCIETY IN 1910–1920-s: SOME RESULTS OF CONTENT-ANALYSIS OF THE SOVIET POWER DECREES

Valeriy Vladimirovich KANISHCHEV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of History, Professor of General and Russian History Department, e-mail: valcan@mail.ru

Nina Sergeevna TSINTSADZE, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of History, Associate Professor, Doctoral Candidate of General and Russian History Department, e-mail: ninatsintsadze2010@yandex.ru

For the first time the peculiarities of the state power's perception of demographic and environmental problems in the Russian village at a turning point of transition from a traditional to an industrial type of society are studied. Investigation is based on the complete study of published normative and administrative acts of the first years of Soviet authority (1917–1921s), and on the use of content-analysis, one of the quantitative methods of modern historical science. The analysis of more than a hundred revealed papers on the subject has allowed evaluate objectively the Soviet government's level of consciousness and interest in the decision of demographic and ecological problems. Eventually, conclusions what environmental issues of use of natural resources in agriculture were resolved by the authorities at one with other economic issues. Demographic problems also were not a separate and were part of a social and economic policy. Immediate objectives were the maximum increase of the cultivated area in order to solve the food problem, restraining the population within the borders of European Russia for cultivation and restoration of agriculture, felling of forests for export. Issues of the reasonable environmental management, as well as in the pre-revolutionary time, were postponed for later.

*Key words:* Russia's later agrarian society; demographic crisis; environmental crisis; Soviet government decrees; Soviet society; content-analysis; cliometrics.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-76-85

УДК 94

## ЗАЩИТА НАСЕЛЕНИЯ ОТ БОМБАРДИРОВОК И ХИМИЧЕСКОГО ОРУЖИЯ В ДВИНСКОМ ВОЕННОМ ОКРУГЕ В ПЕРВУЮ МИРОВУЮ ВОЙНУ

© **Артем Олегович БАГДАСАРЯН**

Омский государственный педагогический университет,  
г. Омск, Российская Федерация, кандидат исторических наук,  
доцент кафедры истории России, докторант, e-mail: pragpu@mail.ru

Изучен опыт защиты гражданского населения от бомбардировок и применения химического оружия в период Первой мировой войны 1914–1918 гг. в Двинском военном округе. Особое внимание уделено анализу правовых аспектов применения разрывных снарядов и отравляющих веществ, что было запрещено по решениям Гаагской мирной конференции 1899 г. Доказано, что опыт, приобретенный военным командованием и гражданской администрацией Российской империи в Двинском военном округе, в дальнейшем успешно использовался в других военных округах в годы Первой мировой войны. Примечательно, что разработанные способы защиты населения в военные годы легли в основу зарождения отечественной системы местной противовоздушной обороны (гражданской обороны). Раскрыты основные этапы формирования элементов гражданской обороны в рассматриваемый период и уточнены способы противодействия угрозам для мирного населения. Уточнена деятельность Комиссии по борьбе с душистыми газами, в состав которой входили представители Земского союза и Комитета технической помощи, видные ученые-химики, физики, врачи и инженеры. Отмечено особое значение профилактической работы среди населения приграничных территорий и прифронтовой зоны.

*Ключевые слова:* Первая мировая война; Двинский военный округ; защита населения.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-86-94

Первая мировая война стала крупным глобальным конфликтом в условиях произошедшего технического и научного переворота. Особенное воздействие она оказала на развитие военной науки и искусства в начале XX в. Эта война стала абсолютно новой, непохожей на все предыдущие конфликты и боевые действия.

Первую мировую не случайно называют войной машин. В то время, когда еще использовались архаичные конные повозки и в городах ходили трамваи на конной тяге, вышли в море первые подводные лодки, появилось такое грозное оружие, как аэропланы. В силу этого последствия и масштабы разрушений вышли за рамки традиционных войн [1, с. 173]. Достижения передовой научной мысли были направлены на массовое уничтожение людей. С первых месяцев войны воюющие стороны стали активно применять дирижабли и аэропланы не только с целью ведения разведки, но и бомбометания по тыловым городам противника, что приводило к гибели среди мирного населения. Использование различных типов бомб и снарядов (зажигательные, фугасные, химические) противоречило решениям Гаагской мирной конфе-

ренции 1899 г., запрещающей применять жестокие проявления ведения войны.

Одними из первых, кто начал осуществлять бомбардировку тыловых городов с помощью летательных аппаратов, стала Германия. При этом немецкая авиация не могла рассчитывать на достижение значительных целей, поэтому ей ставились задачи по психологическому воздействию на мирное население с использованием для этого мелких бомб в людных местах. Приведем несколько фактов. Так, над Минском были применены зажигательные бомбы во время церковного праздника крещения, когда на реке собралось 16 тыс. молящихся на водосвятие [2, с. 40, 47]. Другой пример. Во время воздушного рейда на город Пултуск одна бомба была сброшена в толпу народа, выходявшего из костела, в результате чего было убито и ранено большое количество людей [3, л. 92]. В Двинске германский аэроплан сбросил бомбу прямо в центр базарной площади. Пять человек погибли и сорок были ранены [4, с. 111]. В Риге немцы бомбили кварталы, населенные в основном латышами. В то же время немецкие кварталы старались не подвергать бомбардировкам [5, с. 3]. И это только единичные примеры тех событий, которые про-

исходили повсеместно в крупных прифронтовых административных городах России.

Перед командованием русской армии и органами власти встала новая задача – организация противодействия деятельности авиации противника и защита населения от воздушных налетов и химического оружия. Одними из первых эти мероприятия начали выполняться в Двинском военном округе.

Двинский военный округ на театре военных действий был образован 25 июля 1914 г. В него входили Варшавская, Виленская, Калишская, Ковенская, Курляндская, Ломжинская, Плоцкая губернии, уезды: Белостокский, Вельский, Волковысский, Гродненский Гродненской губернии, Брезинский, Лодзинский, Равский Петроковской губернии, Седлецкий и Соколовский Седлецкой губернии. Округ являлся тыловым районом Северо-Западного, а в последующем Северного фронтов [6, л. 1]. Так как в военное время все местности и все гражданское управление на театре военных действий с момента объявления мобилизации подчинялись главным начальникам военных округов [7, с. 84], то и выполнение задач по защите населения стало находиться в ведении военно-окружной администрации.

Однако в Двинском военном округе данные мероприятия не получили определенной системы. Это обуславливалось постоянно меняющейся боевой обстановкой, в результате которой многие крупные административные центры, располагавшиеся первоначально в глубоком тылу, оказались в непосредственной близости к линии фронта. В этих условиях определение компетенции должностных лиц (командующие армии или флота, командиры соединений, в чьем районе располагались населенные пункты, начальники военных округов, коменданты гарнизонов и крепостей), ответственных за организацию мероприятий по защите населения, зависело от специфики города, населенного пункта (город-крепость, морской порт, центр промышленного производства) и близости его расположения к линии фронта.

Впервые с необходимостью выполнения задач по защите населения столкнулись в Варшаве. В конце сентября 1914 г. германский дирижабль совершил первый воздушный налет на Варшаву. Основные усилия немецкие летчики сосредоточили на бомбарди-

ровке стратегических объектов. 9–10 октября одиночные аэропланы бомбили Брестский и Петроградский вокзалы. 16 октября на вокзалы и жилые кварталы было сброшено 15 бомб. Жертвами стали, главным образом, мирные жители. Бомбардировки повторились 17 и 19 октября. На город было сброшено до 40 бомб. И хотя военные объекты не пострадали, было убито и ранено до сотни человек мирного населения, в т. ч. женщины и дети. В целом в первых числах октября в результате действий германской авиации в Варшаве было убито и ранено свыше 233 лиц, включая 48 женщин и 14 детей [8, с. 58]. К концу года интенсивность бомбардировок усилилась [9, с. 173].

Это потребовало от командования гарнизона г. Варшавы и Варшавского градоначальства принятия мер по защите населения от налетов авиации противника.

В январе Варшавский обер-полицмейстер генерал-майор П.П. Мейер определил требования светомаскировки, которые заключались в запрещении содержателям торговых и промышленных заведений, владельцам предприятий и домовладельцам зажигать рекламные световые вывески и фонари, закрепленные на окнах снаружи домов. Также был проведен эксперимент по одновременному тушению во всем городе освещения. Жители в свою очередь обязаны были закрывать или плотно завешивать окна во всех помещениях [10, с. 1].

На деле это выглядело так: в 11 часов вечера все фонари были потушены, а окна занавешены. Для контроля проведения эксперимента и своевременного оповещения населения в случае воздушного нападения по улицам города разъезжали усиленные патрули [11, с. 1].

Проведенные мероприятия не замедлили дать положительный результат. Так, ночью с 26 на 27 февраля 1915 г. во время очередного налета немецкого аэроплана на Варшаву полиция при первых признаках появления летательного аппарата распорядилась потушить все уличные фонари, обеспечив в течение нескольких минут полную светомаскировку города. В результате своевременных действий полицейских жертв среди жителей не было, несмотря на то, что в различных частях польской столицы было сброшено семь бомб [12, с. 3].

Однако появление цеппелинов и аэропланов зачастую вызывало у населения не страх и панику, а любопытство. Многие люди вместо укрытия наоборот выходили на открытые пространства или же следовали к местам, подвергавшимся бомбардировке (рис. 1) [13]. Это создавало угрозу гибели не только от сброшенных бомб, но и от падающих неразорвавшихся в воздухе снарядов зенитных орудий.

Учитывая это, для защиты населения польской столицы от бомб противника и во избежание поражения жителей осколками и шрапнелью артиллерийских снарядов, начальник гарнизона Варшавы генерал-лейтенант А.Ф. Турбин в начале марта 1915 г. довел до сведения горожан требования по действиям при воздушном нападении противника. Рекомендовалось во время налетов и работы зенитных орудий покидать улицы, дворы и другие открытые площади и укрываться в помещениях. Для оповещения населения использовали три холостых выстрела [14, с. 1].

Со всеми требованиями и рекомендациями по действиям горожан при бомбардировках противника население было осведомлено с помощью объявлений, листовок и газет.

Одновременно с Варшавой в других крупных прифронтовых городах России Двинского военного округа также начали проводиться подобные мероприятия защиты населения.

Перенос Германией в 1915 г. главного удара на Россию способствовал увеличению воздушной группировки противника на русском фронте. С весны этого года большинство крупных российских тыловых городов, таких как Минск, Рига, Либава, Варшава, Белосток, Брест-Литовск, Двинск и т. д., находящихся в зоне досягаемости аэропланов, подвергались систематическим бомбардировкам. В этих условиях основными способами защиты населения стали оповещение, укрытие, светомаскировка, доведение защитных мероприятий.

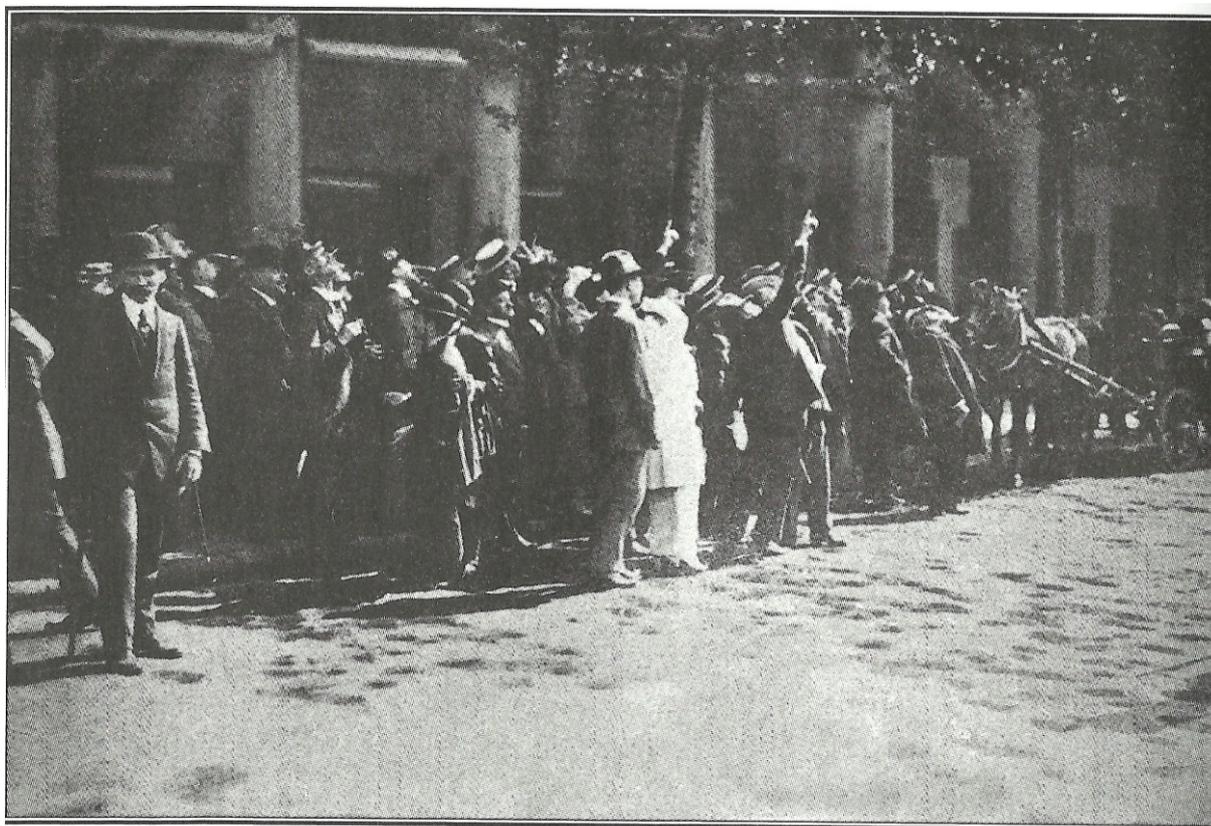


Рис. 1. Население Варшавы наблюдает за полетом германского аэроплана [13]

Так, в Гродно 20 апреля (3 мая) 1915 г. комендант Гродненской крепости генерал от инфантерии М.И. Кайгородов в Объявлении о мерах предосторожности при налете вражеских аэропланов предлагал жителям укрываться в домах «во избежание опасности от падавших осколков от бомб и снарядов». Извещение горожан планировалось осуществлять набатом [15, с. 133]. Через несколько дней, 8 мая, по результатам ночного налета с 5 на 6 мая он издал приказ, обязывающий всех жителей города, а также правительственные и общественные учреждения завешивать окна в 23.00 [16, с. 3].

В Бресте комендантом крепости также было объявлено, что оповещение горожан в случае налета аэропланов будет осуществлено набатом, при сигнале которого они должны укрываться в домах [17, с. 85].

Проблемы, выдвинутые войной, невозможно было решить только государственными средствами. Потребовалась частная и общественная инициатива. В помощь властным структурам выступили общественные организации. Теперь, кроме органов военного командования и местных властей, к выполнению мероприятий защиты населения активно вступили и различные добровольческие организации, благотворительные общества. В этом жизненно важном деле большую поддержку государству оказывали Всероссийский земский союз, Всероссийский союз городов, общество Красного Креста и их отделения на местах. Им удалось многое сделать для фронта и тыла. Большую роль играло патриотическое настроение этой работы. Особенно это касалось вопросов оказания медицинской помощи.

Например, в Белостоке во время налета 20 апреля 1915 г. добровольцы-санитары местной дружины Красного Креста, будучи подвержены обстрелам с немецких аэропланов, рискуя жизнью, оказывали помощь раненым горожанам. И это один из тысяч примеров, имевших место в период Первой мировой войны.

В результате бомбардировки Белостока на город было сброшено 153 бомбы, зарегистрировано 13 убитых и 134 раненых. При этом раненых было гораздо больше, чем было представлено в официальных сводках, т. к. они предпочитали лечиться в домашних

условиях, а не обращаться в лечебные учреждения [18, с. 3].

Следует отметить, что немецкая авиация проводила бомбардировку тех населенных пунктов, которые имели важное стратегическое или политическое значение. Так, их интерес к Белостоку объяснялся тем, что город являлся крупным транспортным узлом, взятие которого открывало дорогу на Вильно, Гродно, Минск и Брест [19].

Особое внимание немцы уделяли г. Двинску: он после сдачи осенью города крепости Ковно остался наиболее важным опорным пунктом на правом крыле русско-германского фронта. Все попытки германской Неманской армии с ходу овладеть городом потерпели неудачу. Не добившись успеха на земле, немцы усилили на Двинск воздушные атаки, при этом бомбежке подвергались не только военные объекты, но и жилые кварталы, Петербургский вокзал.

Налеты производились как днем, так и ночью. Для снижения эффективности ночных налетов немцев начальник штаба округа установил с 21.30 по петроградскому времени полное прекращение электрического освещения зданий, промышленных предприятий и городских улиц. Считается, что в Двинске впервые за время войны для защиты мирного населения от воздушных налетов противника стали применяться специальные убежища и укрытия [20, с. 25].

Военное командование разработку и организацию мероприятий по оповещению населения, наблюдению за появлением авиации противника, оказанию медицинской помощи гражданам и ликвидации последствий воздушных налетов осуществляло в тесном взаимодействии с губернскими, городскими и уездными администрациями. Они играли важную роль не только в выполнении мероприятий по защите населения от воздушных атак немцев, но и химического оружия.

В январе 1915 г. немцы использовали бомбы со слезоточивым газом против русских. Но из-за холода газ превратился в жидкость и не нанес вреда. Тем не менее, немцы первые использовали смертоносные газы, содержащие большую концентрацию хлора [21, с. 45]. 31 мая 1915 г. немцы провели первую газобаллонную атаку на русском фронте [22, с. 41]. По сообщению главноуполномоченного Красного Креста северо-западного

района, случаи применения немцами бомб с удушливыми газами были в районе всех армий фронта [23, с. 1]. При этом создавалась реальная угроза гибели мирного населения от химического оружия. Например, в Риге-Шавельском районе боевых действий 8 июня 1915 г. немцы обстреляли снарядами с газами деревни [24, с. 2].

Учитывая этот фактор, многие городские власти в прифронтовых районах вынуждены были предпринять самые решительные меры по защите населения от химического оружия. В Белостоке городская санитарная комиссия 2 августа 1915 г. ознакомила жителей города с рекомендациями по защите от удушливых газов. Специальные брошюры были распространены на фабриках и заводах [25, с. 3].

Данное объявление было своевременным, т. к. 6 августа 1915 г. находившаяся в 50 км от Белостока крепость Осовец, осада которой продолжалась 190 дней, подверглась газовой атаке [21].

Немцы выпустили около 600 баллонов с удушливыми газами (до 15 тыс. кг), от которых пострадали не только защитники крепости, но и жители близлежащих деревень. Газ прошел далеко вглубь за пределы оборонительных позиций и привел к падежу крестьянского скота и гибели мирного населения в селах и деревнях на расстоянии до 16 км от крепости Осовец [26, с. 17].

Широкомасштабное применение германской армией ядовитых газов потребовало от военного командования разработки срочных мер по защите от химического оружия. Данная задача была возложена на Управление санитарной и эвакуационной части [27]. Верховным начальником санитарной и эвакуационной части всех фронтов 3 сентября 1914 г. императором Николаем II был назначен генерал от инфантерии, генерал-адъютант принц Александр Петрович Ольденбургский. Ему предстояло выполнить исключительно важную задачу – перевести медицинскую службу Российской империи на военные рельсы. Благотворителю и устройтелю военно-медицинской службы, как называли его современники, принадлежит заслуга в организации изготовления в России медикаментов, облегчающих страдания людей от поражения химическим оружием, создание связанной с этим новой отрасли отечественной промышленности. Производились такие ле-

карства в период Первой мировой войны в Петрограде в созданном им Институте экспериментальной медицины.

Организация защиты населения от химического оружия была во многом схожа с защитой войск на фронте [2, с. 43]. Поэтому, наравне с Военно-санитарным управлением русской императорской армии, для решения этих задач привлекались учреждения здравоохранения земских и городских союзов.

В июне 1915 г. при Всероссийском союзе городов была образована Комиссия по борьбе с удушливыми газами, в состав которой вошли представители Земского союза и Комитета технической помощи, видные ученые-химики, физики, врачи и инженеры. Была организована работа по изготовлению защитных масок и респираторов. В дальнейшем в ходе работы Комиссии из ее состава были выделены медицинская комиссия для изучения клиники, профилактики газовых отравлений и выработки мер борьбы с ними, химическая и техническая комиссии. Физико-химической группой из состава Комиссии разрабатывались способы защиты путем постановки дымовой завесы, применения вентиляторов и воздушных пропеллеров, использования нейтрализующих веществ и т. п. [28, с. 20, 21, 89, 90]. Также при активном содействии земских и городских учреждений были разработаны типовые проекты газозубежищ [29, с. 139].

Особое внимание уделялось профилактической работе среди населения. Проводились семинары, публиковались специальные брошюры, распространялись объявления, в которых прописывались правила поведения населения в случае химической атаки.

Иная обстановка была в Прибалтике, где также подвергались бомбовым ударам наиболее важные объекты: Рига, Ревель, Балтийский порт [2, с. 40]. Кроме бомбардировок Балтийское побережье периодически обстреливалось со стороны моря. Так, 18 ноября 1914 г. Либава подверглась массированному обстрелу германскими крейсерами. За 4 часа 25 мин., в течение которых длился обстрел, было выпущено около 700 снарядов. В городе было разрушено более 90 домов, нарушена работа водопровода. Погибло 6 человек [30, с. 2]. Общий ущерб от нападения немецких кораблей составил 230 тыс. руб. [31, с. 2].

Кроме того, на выполнение задач по защите населения существенно влияла специфика организации военного управления в регионе. Так, Эстляндская и Лифляндская губернии, кроме Риги и Рижского уезда, входили в состав Петроградского военного округа, во главе гражданского управления которым стоял комендант Морской крепости имени императора Петра Великого адмирал А.М. Герасимов. Между тем Рига с уездом и Курляндской губернией были включены в район Двинского военного округа. Такая ситуация вызывала неразбериху в системе управления гражданской частью в Прибалтике. Поэтому Верховный главнокомандующий Великий князь Николай Николаевич решил объединить гражданское управление всего края, за исключением Ревеля, как морской крепости, в руках одного лица, сохранив подчинение территории в военном отношении военным округам [32, с. 206]. В итоге осенью 1914 г. была введена должность помощника главного начальника Двинского военного округа, на которую был назначен генерал-лейтенант П.Г. Курлов. Его канцелярия была сформирована в Риге [6, л. 3]. Именно ему совместно с местными властями, полицией, а также должностными лицами гарнизонов предстояло обеспечить выполнение мероприятий по защите населения от воздушного нападения.

Среди первых прибалтийских городов, где начали осуществляться указанные мероприятия, была Рига. В сентябре 1914 г. до жителей столицы Лифляндской губернии был доведен приказ командования армией, воспрещающий зажигать уличные фонари и обязывающий жителей завешивать окна в квартирах материей, не пропускающей свет [33].

В Либаве 15 ноября 1914 г. до населения города был доведен приказ либавского полицмейстера, требовавшего от горожан с наступлением темноты завешивать окна темными, не пропускающими свет занавесками [34, с. 2]. В январе 1915 г. Либава подверглась воздушной бомбардировке, целью которой было разрушение Либаво-Роменской железной дороги и сталелитейного завода Беккера [35, с. 3]. Для противодействия налетам противника военная администрация города подготовила распоряжение, обязывающее осуществлять тушение фонарей и занавешивание

всех окон [36, с. 2]. По приказу помощника главного начальника Двинского военного округа генерал-лейтенанта П.Г. Курлова на территории Лифляндской, Эстляндской и Курляндской губерний с 21.00 до полного утреннего рассвета запрещалось движение трамваев [37, с. 2].

Одновременно с этими мероприятиями военная администрация Либавы приступила к информированию горожан о правилах поведения в случае воздушного нападения. В марте 1915 г. по приказу начальника охраны Балтийского побережья генерал-майора Бобровского были расклеены объявления. В них давалась четкая инструкция поведения «в случае появления над городом Либавою германских аэропланов или цеппелинов. В предупреждение возможности поражений осколками снарядов, выпускаемых из орудий, рекомендовалось жителям города и его окрестностей не выходить из домов, а укрыться в зданиях на все время обстрела неприятельских воздухоплавательных аппаратов» [38, с. 2].

В апреле 1915 г. генерал-лейтенант П.Г. Курлов издал постановление, запрещающее населению Эстляндской, Лифляндской и Курляндской губерний с наступлением темноты оставлять незатемненными окна домов и другие источники света. Это касалось, прежде всего, прибрежной полосы, ширина которой составляла на семь верст (около 7,5 км) вглубь от берега моря, начиная с Моонзунда, к югу по всему побережью, до границы. Оповещение населения о выполнении указанных мероприятий возлагалось на губернаторов [39, с. 2].

Одновременно с помощником главного начальника Двинского военного округа в крупных прибалтийских городах местная администрация и командование гарнизонов также приступили к разработке и доведению до населения мероприятий по действиям в случае воздушного нападения германской авиации.

В районе Морской крепости имени Петра Великого комендантом крепости вице-адмиралом А.М. Герасимовым были подготовлены приказы по осуществлению светомаскировки на побережье, которые периодически дополнялись [40, с. 2]. В июле 1915 г. им были разработаны правила освещения городов, селений, домов, фабрик, заводов и других зданий на территории побережья. Не-

обходимым условием была готовность в любой момент прекратить освещение по требованию властей. Для оповещения населения об угрозе нападения и начале проведения мероприятий светомаскировки был разработан условный сигнал. Сигнал – тревожные свистки – подавался с фабрик, заводов, пароходов, а также постовыми полицейскими и специальными автомобилями в течение 10 мин. тремя повторяющимися короткими свистками. Для снижения яркости уличных фонарей были подготовлены специальные светонепроницаемые щиты или зонты. Для достижения слаженности выполнения мероприятий по оповещению и светомаскировке комендант крепости периодически проводил тренировки [41, с. 2].

Заметим, что некоторые мероприятия, доведшиеся до населения, такие, как действия в случае появления летательных аппаратов, носили рекомендательный характер. В то же время ряд мероприятий (светомаскировка и тушение освещения) осуществлялись в приказном порядке, за несоблюдение которых на виновных налагались наказания в виде административного штрафа или заключения в тюрьму. Так, например, за нарушение требований помощника главного начальника Двинского военного округа по осуществлению затемнения в населенных пунктах Эстляндской, Лифляндской и Курляндской губерний виновные подвергались административному штрафу в размере 3000 руб. или заключению в тюрьму или крепости на срок до трех месяцев [42, с. 2].

Несмотря на действия местных властей, население зачастую самостоятельно вынуждено было проводить защитные мероприятия не только от воздушных бомбардировок, но и обстрелов со стороны моря. Так, например, при обстреле в марте 1915 г. военным судном «Грейф» населенных пунктов Полангенского и Верхнее-руцавского побережья, находившихся в 13 км от Двинска, местные жители укрывались в самостоятельно выкопанных убежищах-окопах [43, с. 3].

Таким образом, несмотря на то, что в Двинском военном округе мероприятия по защите населения от воздушного нападения и химического оружия только начинали складываться и носили не системный характер, но опыт, приобретенный военным командованием и гражданской администрацией

в дальнейшем успешно использовался в других военных округах во время военных действий в Первую мировую войну. Разработанные способы защиты населения легли в основу зарождения отечественной системы местной противовоздушной обороны (гражданской обороны).

#### Список литературы

1. *Померанц Г.* Вкус к жестокости // Родина. 1993. № 8-9. С. 172-175.
2. *Лашков А.Ю.* Зарождение, становление и боевая деятельность объектов противовоздушной обороны России накануне и в годы Первой мировой войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2005.
3. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 215. Оп. 1. Д. 167.
4. *Мазилкина И., Орлицкий Ю.* На линии огня и смерти // Родина. 1993. № 8-9. С. 108-113.
5. По Прибалтийскому краю // Ревельский вестник. 1915. 26 сентября.
6. РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 1932. Описание фонда.
7. Армия и государство в военное время // Российский военный сборник. М., 1996. Вып. 10.
8. *Нелипович С.Г.* Варшавское сражение. Октябрь 1914 г. М., 2006.
9. *Лашков А.Ю.* Организация отечественной воздушной обороны на русско-германском фронте в ходе кампании 1914 г. // Первая мировая война: взгляд спустя столетие. 1914 г.: от мира к войне: доклады и выступления участников 3 Международной научно-практической конференции. М., 2015. С. 161-176.
10. Варшавский дневник. 1915. 14 (27) января.
11. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1915 г. 23 января (5 февраля).
12. Немцы над Варшавой // Варшавская мысль. 1915. 15 (28) февраля.
13. *Нелипович С.Г.* Кровавый октябрь 1914 г. М., 2013.
14. От начальника гарнизона г. Варшавы // Варшавский дневник. 1915. 19 февраля (3 марта).
15. *Черепица В.Н.* Город-крепость Гродно в годы Первой мировой войны: мероприятия гражданских и военных властей по обеспечению обороноспособности и жизнедеятельности: монография. Гродно, 2006.
16. Виленский курьер – Наша копейка. 1915. 28 апреля.
17. Беларусь в годы Первой мировой войны (1914–1918): сборник документов / сост. В.В. Врублевский. Мн., 2014.
18. Виленский курьер – Наша копейка. 1915. 12 апреля.

19. *Марченко И.* Первая мировая война – оборона крепости Осовец // Кто помнит правду о войне, тот ненавидит разрушения. Городская молодежная конференция. Ростов н/Д. URL: <http://may9.rostovdar.ru/index.php/raboty-uchastnikov/130-marchenko-irina-pegvaya-mirovaya-vojna-oborona-kreposti-osovets> (дата обращения: 12.02.2016).
20. *Лашков А.Ю.* Двинский эксперимент противоздушной обороны // Военно-исторический журнал. 2009. № 7. С. 21-25.
21. *Бестужева-Лада С.* Первая забытая // Смена. 2014. Февраль. С. 24-47.
22. *Бакин А.Н., Рогожкин Ю.А., Горошинкин М.В.* «С моим противогазом не бойтесь. Он спасет вас от любых газов». К 100-летию создания первого русского противогаса // Военно-исторический журнал. 2015. № 12. С. 41-45.
23. Удушливые газы // Рижская мысль. 1915. 18 (31) мая.
24. Удушливые газы // Виленский вестник. 1915. 5 июня.
25. Виленский курьер – Наша копейка. 1915. 20 июля.
26. Обзор действий Чрезвычайной следственной комиссии: в 2 т. Т. 1: с 29 апреля 1915 г. по 1 января 1916 г. Пг., 1916.
27. *Семянников Б.* От марлевой повязки – к противогазу // Гражданская защита. М., 2008. № 4. С. 36-38.
28. Всероссийский союз городов. Очерк деятельности Всероссийского союза городов 1914–1915 г. М., 1916.
29. *Одинец А.Д., Левента А.И., Шапкин Ю.Г., Ангадонов Б.Г., Волегова Я.А.* Особенности санитарного обеспечения российской армии в период Первой мировой войны // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам 36 Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014.
30. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1914. 6 (19) ноября.
31. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1914. 28 (11) ноября.
32. *Курлов П.Г.* Гибель императорской России. М., 1992.
33. Виленский курьер – Наша копейка. 1914. 18 сентября.
34. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1914. 2 (15) ноября.
35. Еще о набеге германского дирижабля // Вестник Либавы. 1915. 27 января.
36. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1915. 16 (29) января.
37. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1915. 21 января (3 февраля).
38. Либавская мысль. Политическая и литературная газета. 1915. 18 (31) марта.
39. Дневник // Ревельский вестник. 1915. 21 апреля.
40. Дневник // Ревельский вестник. 1915. 18 марта.
41. Дневник // Ревельский вестник. 1915. 13 июля.
42. Рижская мысль. 1915. 10 (23) апреля.
43. По Прибалтийскому краю // Ревельский вестник. 1915. 25 апреля.

#### References

1. Pomerants G. *Vkus k zhestokosti. Rodina*, 1993, no. 8-9, pp. 172-175.
2. Lashkov A.Yu. *Zarozhdenie, stanovlenie i boevaya deyatelnost' ob"ektovoy protivovozdushnoy oborony Rossii nakanune i v gody Pervoy mirovoy voyny. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata istoricheskikh nauk.* Moscow, 2005.
3. *The State Archive of the Russian Federation (GARF). Fund 215. List 1. File 167.* (In Russian)
4. Mazilkina I., Orlitskiy Yu. *Na linii ognya i smerti. Rodina*, 1993, no. 8-9, pp. 108-113.
5. *Po Pribaltiyskomu krayu. Revel'skiy vestnik*, 1915. 26 September.
6. *The Russian State War-Historical Archive (RGVIA). Fund 1932. Opisanie fonda.* (In Russian)
7. *Armiya i gosudarstvo v voennoe vremya. Rossiyskiy voennyi sbornik.* Moscow, 1996, vol. 10.
8. Nelipovich S.G. *Varshavskoe srazhenie. Oktyabr' 1914 g.* Moscow, 2006.
9. Lashkov A.Yu. *Organizatsiya otechestvennoy vozdushnoy oborony na russko-germanskoy fronte v khode kompanii 1914 g. Doklady i vystupleniya uchastnikov 3 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Pervaya mirovaya voyna: vzglyad spustya stoletie. 1914 g.: ot mira k voynе".* Moscow, 2015, pp. 161-176.
10. *Varshavskiy dnevnik*, 1915, 14 (27) January.
11. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1915, 23 January (5 February).
12. *Nemtsy nad Varshavoy. Varshavskaya mysl'*, 1915, 15 (28) February.
13. Nelipovich S.G. *Krovavyy oktyabr' 1914 g.* Moscow, 2013.
14. *Ot nachal'nika garnizona g. Varshavy. Varshavskiy dnevnik*, 1915, 19 February (3 March).
15. Cherepitsa V.N. *Gorod-krepost' Grodno v gody Pervoy mirovoy voyny: meropriyatiya grazhdanskikh i voennykh vlastey po obespecheniyu oboronosposobnosti i zhiznedeyatel'nosti.* Grodno, 2006.
16. *Vilenskiy kur'er – Nasha kopeyka*, 1915, 28 April.
17. Vrublevskiy V.V. (ed.). *Belarus' v gody Pervoy mirovoy voyny (1914–1918).* Minsk, 2014.

18. *Vilenskiy kur'er – Nasha kopeyka*, 1915, 12 April.
19. Marchenko I. Pervaya mirovaya voyna – oborona kreposti Osovets. *Kto pomnit pravdu o voyne, tot nenavidit razrusheniya. Gorodskaya molodezhnaya konferentsiya*. Rostov-on-Don. Available at: <http://may9.rostovdar.ru/index.php/raboty-uchastnikov/130-marchenko-irina-pervaya-mirovaya-vojna-oborona-kreposti-osovets> (accessed 12.02.2016).
20. Lashkov A.Yu. Dvinskiy eksperiment protivovozdushnoy oborony. *Voenno-istoricheskiy zhurnal*, 2009, no. 7, pp. 21-25.
21. Bestuzheva-Lada S. Pervaya zabytaya. *Smena*, 2014, February, pp. 24-47.
22. Bakin A.N., Rogozhkin Yu.A., Goroshinkin M.V. "S moim protivogazom ne boytes!". On spaset vas ot lyubykh gazov". K 100-letiyu sozdaniya pervogo russkogo protivogaza. *Voyenno-istoricheskiy zhurnal – Military Historical Journal*, 2015, no. 12, pp. 41-45.
23. Udushlivye gazy. *Rizhskaya mysl'*, 1915, 18 (31) May.
24. Udushlivye gazy. *Vilenskiy vestnik*, 1915, 5 June.
25. *Vilenskiy kur'er – Nasha kopeyka*, 1915, 20 July.
26. *Obzor deystviy Chrezvychaynoy sledstvennoy komissii: v 2 t. T. 1: s 29 April 1915 g. po 1 January 1916 g.* Petrograd, 1916.
27. Semyannikov B. Ot marlevoy povyazki – k protivogazu. *Grazhdanskaya zashchita*. Moscow, 2008, no. 4, pp. 36-38.
28. Vserossiyskiy soyuz gorodov. Ocherk deyatelnosti Vserossiyskogo soyuza gorodov 1914–1915 g. Moscow, 1916.
29. Odinets A.D., Leventa A.I., Shapkin Yu.G., Angadonov B.G., Volegova Ya.A. Osobennosti sanitarnogo obespechenie rossiyskoy armii v period Pervoy mirovoy voyny. *Sbornik statey po materialam 36 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nye voprosy obshchestvennykh nauk: sotsiologiya, politologiya, filosofiya, istoriya"*. Novosibirsk, 2014.
30. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1914, 6 (19) November.
31. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1914, 28 (11) November.
32. Kurlov P.G. *Gibel' imperatorskoy Rossii*. Moscow, 1992.
33. *Vilenskiy kur'er – Nasha kopeyka*, 1914, 18 September.
34. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1914, 2 (15) November.
35. Eshche o nabege germanskogo dirizhablya. *Vestnik Libavy*, 1915, 27 January.
36. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1915, 16 (29) January.
37. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1915, 21 January (3 February).
38. *Libavskaya mysl'. Politicheskaya i literaturnaya gazeta*, 1915, 18 (31) March.
39. *Dnevnik. Revel'skiy vestnik*, 1915, 21 April.
40. *Dnevnik. Revel'skiy vestnik*, 1915, 18 March.
41. *Dnevnik. Revel'skiy vestnik*, 1915, 13 July.
42. *Rizhskaya mysl'*, 1915, 10 (23) April.
43. Po Pribaltiyskomu krayu. *Revel'skiy vestnik*, 1915, 25 April.

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.  
Received 2 February 2016

UDC 94

THE PROTECTION OF POPULATION FROM BOMBARDMENTS AND CHEMICAL ATTACKS IN DVINSKIY MILITARY DISTRICT DURING WORLD WAR I

Artem Olegovich BAGDASARYAN, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation, Candidate of History, Associate Professor of Russian History Department, Candidate for Doctor's Degree, e-mail: pragpu@mail.ru

The experience of civilians protection from bombing and use of chemical weapons during the World War I in 1914–1918 in Dvinskiy military district is studied. Special attention is paid to the analysis of the legal aspects of the use of explosive ammunition and toxic substances that were prohibited by decisions of the Hague Peace Conference in 1899. It is proved that the experience gained from the military command and civil administration of the Russian Empire in Dvinskiy military district in the future successfully used in other military districts during the World War I. It is noteworthy that the methods of protection of the population during the war years formed the basis of the origin of the national system of local air defense (civil defense). The basic stages of formation of civil defense in the period under review and refined ways of countering threats to the civilian population are revealed. Commission activity on combating asphyxiating gases, composed of representatives of the Zemskiy Union and the Committee for Technical Assistance, prominent scientists, chemists, physicists, doctors and engineers is specified. Special importance of preventive work among the population of border areas and the war zone is noted.

*Key words:* World War I; Dvinskiy military district; protection of population.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-86-94

УДК 94(470.326)«1917/1991»:069.1

## ТРАНСФОРМАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА МУЗЕЯ И ШКОЛЫ В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В 20–40-е гг. XX в. В ТАМБОВСКОЙ ГУБЕРНИИ

© Юлия Валерьевна ЩЕРБИНИНА

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, аспирант, кафедра всеобщей  
и российской истории, e-mail: sherbinina8972@gmail.com

Рассматривается изменение взаимодействия провинциального музея и школы как результат идеологического влияния государственной политики на культурно-образовательную деятельность музеев в 20–40-е гг. XX в. Музеи до Октябрьской революции 1917 г. рассматривались как хранилища национальной культуры, опорные пункты науки, которые необходимо беречь и сделать доступными народным массам в просветительных и образовательных целях. Музей и школа всегда влияли друг на друга. Музей выполнял роль своеобразного образовательного учреждения, интегрированного в систему образовательных институтов. Содержание музейной работы, с одной стороны, соответствовало составу коллекций местных музеев, с другой стороны, отвечало направлению правительственных мероприятий по культурному развитию и образованию населения. Основная задача работы музея в области просвещения и образования была направлена на ознакомление широких слоев населения с прошлым родного края и его настоящим. Кроме этого, через художественные коллекции музея происходило приобщение к искусству. Научно-познавательные лекции повышали образовательный уровень населения. Местные краеведческие общества в тесном контакте с местными музеями играли важную роль в повышении культурного уровня общества. Они были формой проявления демократической самодеятельности населения, рассказывали о традициях, национальных корнях, консолидировали общество. Значительны заслуги краеведов в развитии вспомогательных исторических дисциплин, разработке методов атрибутирования и описания музейных предметов. Основными формами просветительной и образовательной работы с населением в музеях Тамбовской губернии в 20–30-е гг. XX в. было: проведение экскурсий, чтение лекций, организация выставок. Но к середине 1920-х гг. в деятельности музеев нарастает пропагандистское, идеологическое воспитание масс. Направление этой работы определяла коммунистическая партия, что привело в 1920–1930-х гг. к утверждению политико-просветительной работы в качестве основного вида деятельности советских музеев. Музеи стали частью общегосударственной и партийной системы. Деятельность музеев окончательно унифицировалась в масштабах страны. Главной функцией музеев на данном этапе являлась культпросветработа среди населения. Деятельность музея ставилась в прямую зависимость от задач школы, где начинала преобладать односторонняя ориентация на формирование, классового подхода к знаниям.

*Ключевые слова:* политико-просветительское учреждение; работа музея с аудиторией; идеологическое воспитание масс.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-95-105

В XIX – начале XX в. определилась роль провинциального музея в сохранении и освоении культурного наследия региона. Музей становится важной единицей социокультурной среды, которая выполняет следующие функции: осуществляет государственную защиту культурного наследия, взаимодействует как социальный институт с другими субъектами социокультурной среды, выступает важнейшим каналом передачи культурных ценностей в социокультурную среду. Информационный материал, который сосредотачивается в музеях, востребован обществом. Музей частично начинает выполнять функции образовательного учреждения, встроенного в систему других образовательных институтов. Русское общество начинает

воспринимать музей не только как научный, но и образовательный институт, который способствует решению задачи просвещения: «наблюдается довольно резкий переход от концепции научного к концепции научно-просветительного (публичного) музея» [1, с. 11]. Общество начинает осознавать значение музея в процессах просвещения, образования и воспитания. Постепенно, как пишет М.Ю. Юхневич, формируется модель музея, которую можно назвать «просветительной» [2, с. 34]. К музею начинают относиться как к институту просветительной направленности, демократическому по своему характеру, который является частью единой системы внешкольного образования и должен способствовать реформированию школы. Музей был

нужен как учителю, который овладевал наглядным методом, при котором широкое использование наглядных пособий Министерством народного просвещения было признано обязательным, так и ученику, принимавшему равное участие в работе и комплектации музея. В свою очередь, школа стала одним из факторов становления культурно-просветительной деятельности музея. Взаимодействие музея и школы приводило к решению общих задач специфическими для каждого из этих социальных институтов средствами [2, с. 69-70]. Эта позиция породила термины культурно-просветительная работа, внешкольное образование, культурно-воспитательная работа, которые использовались для формирующегося направления – работы музея с аудиторией [2, с. 13]. Работа с аудиторией предполагала развитие таких форм музейной деятельности, как экскурсии, доклады, лекции, которые и теперь считаются традиционными. Музей служил центром объединения творческих сил провинции, становился центром притяжения историков-краеведов. Он объединял самые различные слои населения: интеллигенцию, военных, ремесленников, учителей, священнослужителей.

До Октябрьской революции 1917 г. в школах начинают формироваться собственные учебные предметно-ориентированные (в соответствии со школьной программой) коллекции, послужившие базой для возникновения школьных музеев. Их концепция была полностью подчинена учебному процессу [3, с. 246]. Педагогические и школьные музеи создавались и в Тамбовской губернии. С.Ф. Махрачев условно разделил их на три группы. Музеи первой группы должны были содействовать процессу наглядного обучения и содержали в своих фондах только учебные пособия по школьным дисциплинам. Ко второй группе относились музеи, которые ставили своей целью собирание материалов, характеризующих историю, культуру, природу края. В музеях третьей группы концентрировались как краеведческие материалы, так и учебные пособия, вследствие чего характер фондов и деятельности таких музеев следует определить как комплексный [4, с. 35]. К ним относились – музей наглядных пособий при Екатерининском учительском институте, Передвижной музей наглядных пособий им. Н.Ф. Бунакова при Тамбовской

губернской земской управе, музей при Романовской лесной школе, краеведческий музей, созданный в Тамбовском кадетском корпусе и другие. Работа таких музеев заключалась в обслуживании школ губернии наглядными пособиями. Популярность музеев в этом направлении постоянно росла. С.Ф. Махрачев отмечает, что в начале своей деятельности Передвижной музей наглядных пособий им. Н.Ф. Бунакова обслуживал 10 начальных школ Тамбовского уезда. В 1913/1914 учебном году обслуживалось 154 школы в 11 уездах, что составляло 10 % от числа всех земских школ. Школьные музеи, особенно в сельской местности, «могли удовлетворять нужды и потребности населения на местах по изучению, сохранению историко-культурного достояния и его популяризации среди подрастающего поколения и приезжих». Постепенно эти музеи становились центрами по развитию новых методов преподавания и местного краеведения. Положительный опыт школьных и педагогических музеев активно использовался в первые годы советской власти [4, с. 41].

Таким образом, музейная педагогика сместила приоритеты в деятельности музея: с хранительской деятельности (не отменяя ее важности) на музейную коммуникацию.

Повышение роли музея в жизни общества дало возможность рассматривать его как социальный институт, который не только хранит художественные ценности, но и оказывает большое влияние на развитие гуманитарной культуры общества. Изменению социокультурной миссии музея соответствовали новые концептуальные подходы послереволюционного времени [5, с. 5-12]. После Октября 1917 г. в России произошел коренной переворот в духовной жизни общества. Культура становится «частью общепартийного дела»: ее развитие полностью подчинено общим целям социалистического строительства и осуществляется под партийно-государственным руководством. Советское правительство понимало, что без образованного, культурного человека будет невозможно построить новое государство. Оно было заинтересовано в повышении образовательного и культурного уровня всех категорий населения, уделяя особое внимание подрастающему поколению. В январе 1918 г. В.И. Ленин, выступая на III Всероссийском

съезде Советов, сказал: «Раньше весь человеческий ум, весь его гений творил только для того, чтобы дать одним все блага техники и культуры, а других лишить самого необходимого – просвещения и развития. Теперь же все чудеса техники, все завоевания культуры станут общенародным достоянием, и отныне никогда человеческий ум и гений не будут обращены в средства насилия, в средства эксплуатации» [6, с. 289].

Изменения в духовной сфере общества нашли свое отражение в музейном деле. Многие культурные начинания дореволюционного периода не только продолжались, но и набирали силу. Музейные работники участвовали во всех культурных преобразованиях, т. к. надеялись, что новая власть продолжит демократические традиции прошлого. Но начинают звучать призывы о ломке старой системы и подчеркиваются принципиальные различия между этим «старым» и «новым», послереволюционным [7, с. 29-30]. И это приводит к пересмотру сложившихся ранее критериев деятельности музеев, начинает формироваться иная, по сравнению с прошлым периодом, образовательная модель музея [2, с. 14].

Новому российскому правительству важно было определить и четко сформулировать свою позицию по этому вопросу, что и сделал народный комиссар просвещения А.В. Луначарский. Выступая на I Всероссийской конференции по делам музеев 11–17 февраля 1919 г. в Петрограде он охарактеризовал задачи музеев следующим образом. Музеи – это, прежде всего, опорные пункты в великом деле народного образования, но вместе с тем им присущи и другие социальные функции: музеи – это хранилища художественных ценностей и опора науки. При этом он подчеркнул, что «музеи существуют не для ученых и не для художников, мягче – не только для ученых и художников, но и для народа», поэтому важнейшая задача музеев – обеспечить доступность своих собраний для народных масс. Поскольку в музеях можно не только смотреть, но и работать, задачи просвещения и обучения следует решать, по мнению наркома, не только на основе экспозиций: необходимо создавать лаборатории, аудитории, мастерские. Кроме того, музеи должны выполнять и чисто эстетические задачи: в них надо наслаждаться. «Считать му-

зей неприкосновенной сокровищницей – значит уделять слишком мало внимания живой жизни, но если мы станем подходить к нему без чувства преклонения, то мы подсечем корни человеческой культуры, ибо Мнемозина, богиня памяти, была матерью муз, а музей – грандиозная памятная книга человечества», – завершил свою речь А.В. Луначарский [8, с. 74-75]. Таким образом, одним из насущных становится вопрос о роли музеев в образовательной и просветительной деятельности. В 1918 г. на страницах журнала «Народное просвещение» в своей статье «Музей и школа» Н.С. Ащукин отметил, что музей «не должен ограничиваться хранением своих богатств, он должен устраивать лекции, рефераты, сообщения. Музей должен превратиться в рассадник культуры и просвещения» [9, с. 3-5, 11].

В сложном положении после Октябрьской революции 1917 г. оказались сотрудники музеев. С одной стороны, на их глазах гибла многовековая культура. С другой стороны, новое правительство на VIII съезде РКП(б) обратилось с пропагандистским призывом: «открыть и сделать доступными для трудящихся все сокровища искусства, находившиеся до сих пор в исключительном распоряжении эксплуататоров» [10, с. 49]. Воспитанные на идеях народнического просветительства российские интеллектуалы поверили в начало новой эры и стали активно на нее работать [10, с. 15]. Результатом явился небывалый размах массово-образовательной, культурно-просветительной, экскурсионной работы музеев в первые годы советской власти. Начинает активно развиваться общественная инициатива по созданию музеев и участию в музейной работе. В Тамбове, и в уездных центрах Тамбовской губернии быстро растет численность музеев, особенно народных. В ряде уездов было по несколько музеев, и даже планировалось создание целой сети уездных музеев. Усиливается активность музейных работников в области научно-исследовательской и научно-просветительной работы. В сферу музейной работы привлекаются все более широкие слои населения [4, с. 64].

Так, например, на основании постановления Тамбовской городской думы от 12 декабря 1917 г. было принято Положение о создании городского общедоступного науч-

но-образовательного музея. Основатели музея его задачами определили: сбор коллекций для изучения природы, истории и жизни Тамбовской губернии, а также популяризация научных знаний путем устных объяснений этих коллекций, издания книг и брошюр, устройства лекций, научных бесед, экскурсий, обслуживание тамбовского университета, Высшей народной школы и школ города Тамбова. Музей должен быть открыт для бесплатного осмотра его публикой немедленно по проведении в надлежащий порядок имеющихся в нем коллекций, и открыт по возможности ежедневно [11, оп. 1, ед. хр. 99, д. 5, л. 2].

В декабре 1918 г. в Усмани был организован Центральный музей наглядных пособий. Его создание было связано с тем, что «...из 17 школ уезда только три имели кабинеты наглядных пособий». Своей задачей музей считал: «...дать возможность внедрять в школах наглядный метод преподавания и ознакомить широкую публику, главным образом пролетариат, с музеями, при помощи лекций и экскурсий». Музейную работу проводили З.М. Чашкин – студент последнего курса физико-математического факультета Петроградского университета и А.И. Туркина, ранее работавшая преподавателем в школе [11, ед. хр. 249, л. 2-4, 32].

Продолжает свою работу и Борисоглебский педагогический музей наглядных пособий, который начал свою деятельность в 1911 г. Этот музей преследовал две цели: снабжал наглядными пособиями городские народные училища и собирал всякий музейный материал, характерный для местного края в экономическом, бытовом и естественноисторическом отношении. В 1918 г. музей был переименован в Народный музей и приступил к активной работе. В 1918 г. в фонды в качестве пожертвований поступило 639 предметов. Сотрудниками музея обслуживалось наглядными пособиями 27 советских школ из общего числа 40 города и уезда. Однако посетителей в музее было мало: 735 взрослых и 1644 ребенка. Посещению музея и работе сотрудникам музея препятствовали теснота и голод. Значение музея и размах его деятельности, как вспомогательного воспитательного учреждения, для советских школ Борисоглебска было велико. Но в начале 1919 г. город оказывается в руках денки-

ских войск, занявших под постройкой большинство школьных зданий. Ни о какой работе музея в эти дни не могло быть и речи. Само существование музея пришлось тщательно скрывать [11, ед. хр. 244, оп. 1, л. 25]. С трудностями военного времени пришлось столкнуться и работникам музейной секции г. Темникова. И хотя хранитель музея отбыл в 1919 г. на театр военных действий, работа по составлению описей несистематизированных предметов: оружия, этнографических материалов, окаменелостей, серебряных вещей, китайских предметов, картин, гравюр, портретов, архивного материала, старопечатных книг, грамот продолжалась другими работниками музея [11, ед. хр. 248, л. 1].

Приоритетной для Тамбовского народного музея (который стал законным правопреемником почти всех дореволюционных музеев г. Тамбова) считалась культурно-просветительная и образовательная деятельность, которая выражалась на практике «...в изучении всех сторон жизни природы и человека и передаче этих знаний широкой массе населения путем чтений, лекций, популярных бесед, демонстрации экспонатов, устройстве экскурсий, выдаче наглядных пособий школам и другим организациям» [12, с. 349]. В 1919 г. состоялось открытие музея для посещения публики. Музей обслуживал наглядными пособиями школы первой и второй ступени, красноармейские организации, народный университет, педагогический институт и другие учреждения. Световыми картинками снабжались учреждения города Тамбова и Тамбовского уезда. В другие уезды, по причине отсутствия транспорта, световые картины не направлялись. В 1919 г. музейные экспозиции посетило 39 тыс. человек. Это была весьма значительная цифра в сравнении с дореволюционным периодом [4, с. 69].

Следовательно, после Октябрьской революции 1917 г. народные музеи в Тамбове и уездах Тамбовской губернии в своей деятельности выполняли задачи сохранения и изучения исторического, культурного и природного наследия региона, образования и просвещения широких слоев населения, путем обслуживания учебными пособиями школьных занятий и проведения лекций, бесед, экскурсий [4, с. 68-69].

С 1920 г. начинается перестройка управления музейным делом, в результате которой

музей начинают рассматривать как проводник культурной революции и новой коммунистической идеологии. 12 ноября 1920 г. создан Главполитпросвет при Наркомпросе РСФСР. В феврале 1921 г. при реорганизации Наркомпроса музейный отдел был преобразован в Главмузей, положение о котором утвердили 5 июня 1921 г. Первым руководителем Главмузея была Н.И. Троцкая. Просветительскую работу новый орган должен был вести под присмотром Главполитпросвета. Но уже в декабре 1921 г. прошла очередная реорганизация: отдельные главки при Академическом центре Наркомпроса (куда относился и Главмузей) объединились в Главнауку. Это отражало сформировавшееся к концу XIX в. представление о музее как научном учреждении, ведущем на базе своих исследований просветительскую работу [13, с. 196]. До 1921 г. на местах не существовало при музейных учреждениях специальной структуры, занимающейся разработкой вопросов музейного просвещения. В 1921 г. при губернских комитетах по охране памятников искусства создается просветительский (научно-методический) подотдел. В разработанных Главнаукой «Ближайших задачах и планах работы губернского комитета по охране памятников искусства, старины, народного быта и природы» отмечалось, что деятельность вновь организуемого просветительского подотдела должна состоять «в организации просветительской работы на основе разработки и использования материала, как то: в организации экскурсий, лекций, выставок при музеях, конференций, краткосрочных курсов». При этом отмечалось, что работа, прodelьваемая другими подотделами, является работой подготовительной, материалы которой будут использоваться в культурно-просветительских и научно-методических целях [14, с. 44-46, 50]. Таким образом, был сделан акцент на преимущество просветительской работы над другими направлениями деятельности музея. Это было связано с тем, что одним из направлений правительственной политики в области культуры была работа по ликвидации неграмотности среди населения и приобщения его к основам искусства. В течение 1920-х гг. в ликвидации неграмотности в Тамбовской губернии принимала участие широкая сеть школ, кружков, курсов, рабфаков (подготовительных факультетов для

ускоренной подготовки рабоче-крестьянской молодежи к поступлению в вузы), школ ФЗУ (фабрично-заводского ученичества), библиотек, музеев, периодическая печать и книгоиздательство. По всему краю были созданы комитеты по ликвидации неграмотности. Уже к 1926 г. в городах и селах Тамбовщины было обучено 57 тыс. неграмотных, а к 1939 г. в составе населения нашей области грамотных стало 85 % [15, с. 92].

Однако в рамках Главнауки среди музейных функций на первое место начинают выдвигаться идеологические [13, с. 55-56]. Перед культурными и образовательными учреждениями ставится задача: сформировать нового человека, свободного от «пережитков прошлого» [16, с. 218]. Все процессы, происходившие в культурной сфере, осуществлялись в рамках полного государственного контроля, что не могло не отразиться и на развитии музейного дела. Создание отдельного подотдела, занимающегося разработкой музейных просветительских и образовательных программ, было также неслучайно. В задачи музеев входило не просто знакомство народных масс с тем или иным явлением, но и определенная их трактовка в духе марксистского материализма. Так, в своем докладе 27 ноября 1923 г. на I Всероссийском съезде научных работников о перспективах деятельности Главнауки Ф.Н. Петров (в середине 1923 г. Ф.Н. Петров решением ЦК партии был назначен заведующим Главнаукой) указывает, что «одним из основных моментов на нашем идеологическом фронте – это будет работа культурно-просветительная. В настоящий момент перед нами выдвигается необходимость быстрой, интенсивной и напряженной работы на идеологическом и научном фронте. До сих пор мы коснулись революционным скальпелем нашей низшей, средней и высшей школы, но научно-исследовательские учреждения как-то стояли еще в стороне и работали вразброд. Одни из них сближались с революцией, другие нет. Главнаука, подходя к созданию единой, стройной системы этих учреждений в государственном плане, должна будет выработать окончательные типы этих учреждений, вложив в их работу революционную идеологию. Таковы обширные задачи, которые в настоящий период стоят на идеологическом фронте работы Главнауки» [14, с. 46-50, 65]. Из этого вы-

ступления можно сделать вывод, что идеологические факторы приобретают все большее значение в советском музейном деле.

В 1920-х гг. к музеям как уже политико-просветительному учреждению стали предъявлять ряд требований. Во-первых, марксистско-ленинское толкование демонстрируемых явлений; во-вторых, умение откликаться на насущные вопросы, которые возникают в связи с боевыми задачами социалистического строительства; в-третьих, доступность массовому зрителю.

Эти вопросы нашли отражение на Заседании Коллегии АПО Губкома от 12 ноября 1924 г., по результатам которого было вынесено следующее постановление: «зафиксировать, что теперешнее состояние музеев не вполне соответствует их задачам, т. к. почти не ведется политико-просветительная работа» [11, ед. хр. 1140, л. 6]. Было признано необходимым: «развивать политико-просветительную работу музеев, согласовать работу краеведческих обществ с работой музеев, организовать коммунистическое влияние как музеев, так и в краеведческих обществах, пересмотреть состав руководителей музеев, обязав коммунистов – работников просвещения быть членами краеведческих обществ, пересмотреть существующее положение о музеях, переработав их в том духе, чтобы музеи перестали быть складочными кладовыми и просто архивами, а служили бы главными пособниками в деле коммунистической агитации и пропаганды». Для осуществления всех намеченных мероприятий была создана комиссия в составе: Завгубполитпросветом т. Чинковым, представителем Рабпрос т. Кветневой и представителем от АПО Губкома т. Шаховой [11, ед. хр. 1140, л. 6].

Таким образом, к середине 1920-х гг. определяются два основных направления в культурно-образовательной деятельности музеев: просвещение широких слоев населения, через приобщение к искусству и основам науки; пропагандистское, идеологическое воспитание масс. И именно политическое просвещение в дальнейшем становится доминирующим. Это убедительно подтверждается материалами о реорганизации Музейного дела в Тамбовской губернии за декабрь 1924 г. – декабрь 1925 г.: «Настоящим сообщается, что Губполитпросвет и Губоно в целом считают музеи как одно из ценных

орудий политического воспитания масс, что выдвигает необходимость соответствующих изменений в работе тамбовских музеев в сторону превращения из «складов» коллекций, «архивов» ценностей в живой наглядный материал политпропаганды как путем изменения аннотаций, дав им марксистский характер, так и путем реорганизации музея в сторону лабораторного их построения с преобладанием краеведческих материалов и отделов... Организация специальной Комиссии по Музейному делу, выдвинутая АПО Губкома РКП(б), была следствием того, что наши музеи, ссылаясь на распоряжения центра, Постановления краеведческой конференции (особенно Рязанской), ведут только культработу, выражающуюся в демонстрации экспоната, беседах, опытах и пр., не изменяя расположения предметов по новым требованиям и политическим моментам программы ГУСа, политшкол, лабораторного метода и вообще не отвечают всецело требованиям современного марксистского подхода к культработе, которую мы не мыслим вне политики, вне марксизма. В задания Комиссии поставлено разработать те методы и формы работы музеев, которые сделали бы из музеев политпросветучреждения, а не склады, дающие часто антимарксистское воспитание [11, ед. хр. 1140, л. 3]. Указания руководящих органов находили свое отражение в работе на местах. Например, названия лекций заведующего социальным отделом Тамбовского народного музея А.А. Баженова в 1921 г. формулировались так: «Крестовые походы в свете экономического материализма» [17, оп. 1, ед. хр. 2, д. 4, л. 7], «Крестовые походы с материалистической точки зрения» [17, оп. 1, ед. хр. 3, д. 5, л. 8]. Для сохранения материалов по истории революционного движения и Октябрьской революции в музеях губернии обязательно создавался отдел Революции, который знакомил широкие слои населения с историей революционного движения в Тамбовском крае. Разрабатывались экспозиции, связанные с революционной тематикой, и проводились экскурсии по ним. В планах работы музеев обязательно присутствовали пропагандистские мероприятия, связанные с революционным движением: лекции, доклады, временные выставки [17, оп. 1, ед. хр. 4, л. 6; оп. 1, ед. хр. 8, д. 4, л. 2; ед. хр. 9, д. 6, л. 1-2, 9]. Анализируя названия

докладов и лекций, можно сделать вывод, что музеи Тамбовского края в конце 20-х гг. XX в. стали не только хранителями и популязаторами памяти о прошлом, но были «мобилизованы» на участие в пропаганде достижений индустриализации, колхозного строительства, нового социалистического быта.

Следует учесть тот факт, что в 1920-е гг. в работе провинциальных музеев преобладает краеведческий аспект. Краеведческое движение в Тамбовской губернии имело давние традиции. И фондовые коллекции музеев губернии до 1917 г. содержали материалы по археологии, истории, этнографии, природе, сельскому хозяйству, промышленности родного края, по наиболее интересным памятникам старины Тамбовской губернии. Все материалы были инвентаризированы, снабжены определениями, описаниями, датами места и времени нахождения [11, оп. 1, д. 242, л. 5]. И эта фондовая база дореволюционных музеев губернии послужила основой для дальнейшей работы местных музеев по просвещению широких слоев населения на основе музейных собраний. Но после Октябрьской революции 1917 г. власть прекратила деятельность буржуазно-дворянских обществ. Начинают создаваться новые краеведческие организации, поставленные под контроль советских государственных органов власти и воспитывающие своих членов в духе господствующей идеологии. В Тамбовской губернии идея создания нового краеведческого общества возникла в среде музейных работников. Весной 1920 г. руководство музея во главе с И.М. Катаевым и П.Н. Черменским вышло с предложением к Губисполкому о создании в Тамбове краеведческого общества по изучению истории, археологии и этнографии Тамбовского края [12, с. 314, 318]. И уже в 1920 г. членами «Общества истории, археологии и этнографии Тамбовского края» было прочитано свыше 40 лекций и проведено 1350 научно-популярных бесед, состоялись две экскурсии: в д. Перикса с целью осмотра культурных останков стоянки «первобытного человека» и в с. Тулиновку, где проводились раскопки старинного «татарского» кладбища [11, оп. 1, д. 372, л. 12-13]. Такая работа отвечала главным целям и задачам, стоявшим перед краеведением, которые сформулировали его известные теоретики. В конце 1924 г. И.М. Гревс писал: «Краеведе-

ние – один из самых действенных органов развития просвещения в широких массах, это дело вызывает интерес, труд и вдохновение, оно поднимает и организует силы. Это совсем естественно и очень отраднo в стране, переживающей жестокий кризис» [18, с. 538-539]. Из исследований В.А. Алленовой и Ю.А. Мизиса известно, что члены тамбовского общества краеведения постоянно сотрудничали с работниками образования: выступали с лекциями на губернских и других конференциях работников просвещения, входили в комиссию для выработки программ школьного преподавания по обществоведению при Тамбовском Губнаробразе. В этой программе значительное место уделялось краеведческой проблематике. Была предпринята попытка создать при обществе свой музей в 1921 г. Однако полностью вернуть его работу не удалось, хотя в течение первого учебного года стараниями П.Н. Черменского было проведено несколько мероприятий, связанных с деятельностью музея. Вскоре музей закрыли, а его материалы перешли в фонд Тамбовского народного музея [12, с. 320].

В 1925 г. на проходившей в Рязани первой конференции музейных работников Центрально-Черноземной области Н. Мордовин в своем докладе «Краеведческие музеи и общества в их взаимоотношениях» дал определение краеведческого музея: «Мы мыслим его (музей) как большое научно-исследовательское учреждение с широкими задачами: вся сумма знаний и методов, коими оперирует краеведение, должна найти в нем свое преломление и осуществление» [19, с. 10]. В промежутках между Губернскими краеведческими съездами основная краеведческая работа велась на базе уездных обществ и музеев.

В Тамбовской губернии особенно выделялась просветительская деятельность Козловской краеведческой организации. Его члены читали лекции на профессиональных собраниях рабочих и служащих, в Уплане, на пленумах Уисполкома, на заседаниях заведующих волостными районными школами. Экскурсии естественноисторического и исторического характера с учащимися местных учебных заведений проводили члены правления И.В. Воронов, В.Я. Михельсон и секретарь правления Н.В. Сальникова. Общест-

во подготовило и издало два «Бюллетеня» с отчетами о своей работе, некоторая информация о деятельности козловских краеведов публиковалась на страницах центральных краеведческих изданий [12, с. 324-325].

Развитию краеведения содействовал музейный отдел. По его инициативе 8–12 мая 1920 г. в Тамбове состоялась конференция музейных работников по учету, охране и использованию памятников природы и культуры. На конференции было разработано «Положение о народном музее», согласно которому при каждом народном музее должны быть организованы общества по изучению природы и культуры местного края, а в школах кружки [4, с. 79].

Но проведение просветительской и образовательной работы только на краеведческом материале было недостаточно для представления полной картины мира. Рекомендовалось, разрабатывая экспозиции музеев, выставлять не только экспонаты, связанные с краем, но и с историей Земли. В обязанности музея должно было входить знакомство людей через местный материал со всей вселенной. Так, в 1919 г. в журнале Наркомпроса «Народное просвещение» указывалось: «В местном музее должны быть представлены – география и этнография, история и археология, геология и минералогия, местные флора и фауна, отдел кустарного производства – словом, все музейные коллекции должны по возможности дать посетителям музея полное представление о природе и жизни родного края. Но музей не должен ограничивать себя материалом исключительно местного характера. С местного как наиболее близкого только начинается изучение всей жизни и всей природы» [20, с. 35-40]. Следовательно, просветительские задачи местных музеев должны были допускать наличие в собраниях музея коллекций не местного значения.

Но в результате сокращения ассигнований на музейную работу в конце 1920-х гг. происходит сокращение числа музеев в губернии. В августе 1928 г. в Тамбовском округном научно-художественном музее по распоряжению Главнауки свернули отдел Наглядных пособий, а его материалы были переданы в школы. С этого времени процесс активного использования музейных материалов и наглядно-экскурсионного метода в учебных

заведениях сокращается, а разрыв между школой и музеем увеличивается [4, с. 80].

В начале 1930-х гг. взаимодействие музеев со школами получает новую трактовку. Важной вехой на пути становления новой образовательной концепции музея становится I Всероссийский музейный съезд (1930 г.), который закрепляет приоритет политико-просветительской работы над всеми остальными направлениями его деятельности. Вся работа съезда проходила под лозунгом «Музеи на службу социалистической революции и культурной революции» [21, с. 35]. Делегатом съезда был директор тамбовского музея А.И. Алтухов. Съезд рекомендовал поставить работу музеев на марксистскую основу, активнее их использовать в содействии социалистического строительства, с этой целью внедрять новые формы и методы пропагандистской работы [4, с. 83]. В ответ на решения партии и правительства музей должен был превратиться в «подлинную лабораторию политехнической школы с широкой организацией исследовательских работ, с широким доступом школьников к самому процессу собирания, подготовки и обработки материала» [22, с. 28], и таким образом стать средством переустройства образования. В 1931–1936 гг. выходит ряд партийно-правительственных постановлений о начальной и средней школе, в которых говорилось о необходимости повышения наглядности обучения, введении краеведческого материала в содержание урока, усилении в обучении принципа историзма. Выполнение этих условий должно было усилить связь музея и школы, но при этом деятельность музея ставилась в прямую зависимость от задач школы. Музейные коллекции должны были служить лишь иллюстрацией к программам учебных заведений. Такое взаимодействие приводит к подчинению работы музея учебно-воспитательному процессу в школе. Музей – хранилище коллекций резко противопоставляется музею-учебнику [2, с. 14, 71].

Для организации работы с учащимися на материалах музея при Музейном отделе Наркомпроса в 1934 г. организуется школьная комиссия, а аналогичные ей создаются в музеях. В состав комиссий входят учителя и представители районного отдела народного образования и областного отдела народного образования. При облоно возникают научно-

методические советы, куда входят музейные работники. Организуются конкурсы на лучшую работу со школой. В музеях устраиваются школьные комнаты, которые представляют собой кабинеты наглядных пособий, а также – передвижные выставки наглядных пособий для школ [23, с. 341].

Еще одно направление совместной работы музея и школы – участие учителей, преподавателей, школьников, учащихся различных курсов в музейных мероприятиях. Это являлось отражением приказов и решений Наркомпроса РСФСР по развитию агитационных форм обслуживания населения. Так, при проведении антипасхальной выставки с 17 по 27 апреля 1930 г., организованной Тамбовским окружным краеведческим музеем в новом помещении музея (бывший Пятимировский собор), два раза на фоне экспозиций выступали с пением революционных песен детские хоры: «В четверг и в пятницу на выставке поет хор учащихся школ № 1 и 2 под управлением т. Богомолова. В субботу 19 апреля с 6 до 8 ч. вечера и в воскресенье 20 апреля в 9 ч. вечера... хор учащихся ж/д семилетки под управлением т. Богородицкого» [17, оп. 1, ед. хр. 8, д. 4, л. 13]. В подготовке и проведении этой выставки принимали участие педагогические работники. «Школы и окрздравотдел командировали преподавателей и врачей для разъяснительной работы в количестве 39 человек и учеников 138 человек для наблюдения. Два преподавателя рабфака, три – школ повышенного образования прочитали по одной лекции. Один преподаватель педтехникума прочитал две лекции по радио» [17, оп. 1, д. 9, л. 41-41об.].

В середине 1930-х гг. музеи пытаются выстроить систему многообразных контактов со школой, обращаясь в своей работе, как к учителю, так и к учащимся.

Таким образом, можно проследить взаимодействие школы и музея с целью выполнения социальной музейной функции образования и воспитания. Представление о музее в дореволюционный период как о важной единице социокультурной среды, которая выполняет следующие функции: осуществляет государственную защиту культурного наследия, взаимодействует как социальный институт с другими субъектами социокультурной среды, выступает важнейшим каналом передачи культурных ценностей в со-

циокультурную среду в конце 1920-х гг. сменяется отношением к музею как «плацдарму для организованного мышления масс», как политпросветкомбинату, являющемуся оружием пропаганды установленных партией и государством концепций. Особое внимание уделяется подрастающему поколению. И деятельность музея ставится в прямую зависимость от задач школы, где начинала преобладать односторонняя ориентация на формирование классового подхода к знаниям.

Задачи углубления культурной работы в музее вступают в противоречие с упрощенными представлениями о культуре. В 1920–1930-х гг. нарастает политический нажим на музейное дело в России.

### Список литературы

1. *Гнедовский М.Б.* Роль сценария в экспозиционной работе музеев // Актуальные проблемы советского музееведения. М., 1987.
2. *Юхневич М.Ю.* Я поведу тебя в музей. М., 2001.
3. *Ильинская Н.И.* Становление педагогических идей в области отечественного музееведения // Проблемы педагогики и психологии. 2012. № 2.
4. *Махрачев С.Ф.* История музейного дела в Тамбовской области. Тамбов, 2005.
5. *Сотникова С.И.* Музеология как междисциплинарное знание // Музейные фонды и экспозиции в научно-образовательном процессе: материалы Всероссийской научной конференции. Томск, 2002.
6. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений: в 55 т. М., 1967–1981. Т. 35.
7. *Колокольцева Н.Г.* Периодическая печать об образовательной деятельности музеев в первые годы советской власти // Музейная пропаганда 1920–1930 гг. в зеркале прессы. М., 1991.
8. *Сундиева А.А.* История одной декларации // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 300 (I).
9. *Аицкин Н.С.* Музей и школа // Народное просвещение. 1918. № 23-25. URL: [http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya\\_kn-6\\_1926](http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya_kn-6_1926) (дата обращения: 21.05.2015).
10. *Поляков Т.П.* Как делать музей? (О методах проектирования музейной экспозиции). М., 1997.
11. ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1404.
12. *Алленова В.А., Мизис Ю.А.* История Тамбовского краеведения (XIX в. – 30-е гг. XX в.). Тамбов, 2002.

13. Поправко Е.А. Музееведение. Владивосток, 2006.
14. Организация советской науки в 1917–1925 гг. Сборник документов. Л., 1968.
15. История Тамбовской области. Воронеж, 1971.
16. Историческое краеведение: история Тамбовского края. Тамбов, 2007.
17. ГАТО. Ф. Р-1478.
18. Соболев В.С. Академия наук и краеведческое движение // Вестник РАН. 2000. № 6.
19. Головащенко В.А., Ухлинова А.И. Из истории Тамбовского областного краеведческого музея (по материалам ГАТО) // Сборник научных трудов Тамбовского областного краеведческого музея. Тамбов, 2001. Вып. 1.
20. Романов Н.И. Местные музеи и как их устраивать. М., 1919. URL: [http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya\\_kn-6\\_1926/](http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya_kn-6_1926/) (дата обращения: 24.05.2015).
21. Годунова Л.Н. Органы управления музейным делом в СССР. 1917–1941 гг. // Музейное дело в СССР. Музейное строительство в СССР. М., 1989.
22. Равикович Д.А. Формирование государственной музейной сети (1917 – I половина 60-х гг.). М., 1988.
23. Ганнусенко Н.И., Омельченко Ю.А. Школьные музеи // Российская музейная энциклопедия: в 2 т. М., 2001. Т. 2.
8. Sundieva A.A. Istoriya odnoy deklaratsii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007, no. 300 (I).
9. Ashchukin N.S. Muzey i shkola. *Narodnoe prosveshchenie*, 1918, no. 23-25. Available at: [http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bib-liografiya\\_kn-6\\_1926](http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bib-liografiya_kn-6_1926) (accessed 21.05.2015).
10. Polyakov T.P. *Kak delat' muzey? (O metodakh proektirovaniya muzeynoy ekspozitsii)*. Moscow, 1997.
11. *The State Archive of Tambov Region (GATO)*. Fund R-1404. (In Russian)
12. Allenova V.A., Mizis Yu.A. *Istoriya Tambovskogo kraevedeniya (XIX v. – 30-e gg. XX v.)*. Tambov, 2002.
13. Поправко Е.А. *Muzeevedenie*. Vladivostok, 2006.
14. *Organizatsiya sovetskoy nauki v 1917–1925 gg.* Leningrad, 1968.
15. *Istoriya Tambovskoy oblasti*. Voronezh, 1971.
16. *Istoricheskoe kraevedenie: istoriya Tambovskogo kraya*. Tambov, 2007.
17. *The State Archive of Tambov Region (GATO)*. Fund R-1478. (In Russian).
18. Sobolev V.S. Akademiya nauk i kraevedcheskoe dvizhenie. *Vestnik RAN*, 2000, no. 6.
19. Golovashchenko V.A., Ukhlinova A.I. Iz istorii Tambovskogo Oblastnogo Kraevedcheskogo Muzeya (po materialam GATO). *Sbornik nauchnykh trudov Tambovskogo oblastnogo kraevedcheskogo muzeya*. Tambov, 2001, vol. 1.
20. Romanov N.I. *Mestnye muzei i kak ikh ustraiivat'*. Moscow, 1919. Available at: [http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya\\_kn-6\\_1926/](http://www.elib.gnpbu.ru/text/pedagogicheskaya-bibliografiya_kn-6_1926/) (accessed 24.05.2015).
21. Godunova L.N. Organy upravleniya muzeynym delom v SSSR. 1917–1941 gg. *Muzeynoe delo v SSSR. Muzeynoe stroitel'stvo v SSSR*. Moscow, 1989.
22. Ravikovich D.A. *Formirovanie gosudarstvennoy muzeynoy seti (1917 – I polovina 60-kh gg.)*. Moscow, 1988.
23. Gannusenko N.I., Omel'chenko Yu.A. Shkol'nye muzei. *Rossiyskaya muzeynaya entsiklopediya: v 2 t.* Moscow, 2001, vol. 2.

Поступила в редакцию 03.02.2016 г.  
Received 3 February 2016

UDC 94(470.326)«1917/1991»:069.1

TRANSFORMATION OF MUSEUM AND SCHOOL COOPERATION IN EDUCATIVE WORK IN 20–40-S OF XX CENTURY IN TAMBOV PROVINCE

Yuliya Valerevna SHCHERBININA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Post-graduate Student, General and Russian History Department, e-mail: sherbinina8972@gmail.com

The change of interaction of provincial museum and school as a result of ideological influence of state policy on cultural and educational activity of museums in 20–40-s of XX century is considered. Museums in the pre-period of October Revolution in 1917 were considered as the stores of national culture, basic points of science, which must be preserved and be available for mass with educational aims. The museums and schools always influenced each other. Museum played the role of original educational institutes, integrated in the system of educational institutes. The content of museum work, on the one hand, corresponded to the collections of local museums, on the other hand, it corresponded to the governmental events aimed at cultural development and population's education. The basic aim of museum in the sphere of education was to acquaint wide mass with the past and present of home region. Besides, the artistic collections familiarized people with art. Scientific-cognitive lectures increased educational level of the population. Local regional societies in the contact with local museums played a very important role in the increase of standard of culture of population. They were the form of democratic amateur performances of population, told about traditions, national background, consolidated the society. The significant impact of students of local lore on the development of subsidiary historical disciplines, development of methods of attributing and description of museum items. Basic forms of educational work with the population in museums of Tambov region in 20–30-s of XX century were the excursions, delivered the lectures, were organized exhibitions. But in the middle of 1920-s the activity the propaganda, ideological education of mass was growing. The direction of this work was defined by communist party, that lead to the establishment of political-educational work as a basic type of Soviet museums' activity in 1920–1930-s. Museums became the part of general state and party system. The museums' activity was unified in the country. The main function of museums at this stage was cultural and educational work among the population. The activity of museum was dependant on the aims of schools, where the one-way orientation on formation of class approach to knowledge dominated.

*Key words:* political-educational institute; the work of the museum with audience; ideological education of mass.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-95-105

УДК 929.2; 94.(47)

## ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ ОРГАНЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ СССР В 1941–1945 гг.

© Борис Николаевич ЗЕМЦОВ

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана,  
г. Москва, Российская Федерация, доктор исторических наук,  
зав. кафедрой истории, e-mail: zemtsovbn@mail.ru

Проанализированы причины возникновения центральных чрезвычайных органов власти в годы Великой Отечественной войны. Источниками стали мемуары государственных деятелей и военачальников, входивших в сталинское окружение. Методологической основой исследуемой проблемы является анализ довоенного, военного и послевоенного политических режимов как единого целого. Это позволяет понять степень, причины и масштабы изменения политического режима военного времени. В предлагаемой гипотезе опирается на историографию последних лет. В историографии существует противоречие между критической оценкой роли И.В. Сталина в предвоенный и послевоенный периоды, и его высокой оценкой в годы Великой Отечественной войны. На примере Государственного Комитета Оборона, Ставки Верховного Главнокомандования показано, что их работа стала эффективной в основном со второй половины 1942 г. Принимавшиеся решения стали результатом коллективных обсуждений. Возобновление репрессий по окончании войны позволяет утверждать, что в 1942–1945 гг. И.В. Сталин изменил стиль своей работы под давлением внешних обстоятельств, а после их исчезновения вернулся к привычному для себя стилю.

*Ключевые слова:* чрезвычайные органы власти; сталинизм; Государственный Комитет Оборона.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-106-114

Историография чрезвычайных государственных органов СССР периода Великой Отечественной войны представляет собой огромный пласт работ, формирование которой восходит к середине 1950-х гг. Не ослабел интерес к теме и на современном этапе. В научный оборот вводятся новые источники (Ю.А. Горьков [1], П.В. Макаров [2]), исследуется деятельность Государственного Комитета Оборона (ГКО) в отдельных сферах (В.В. Лаврик [3], А.Э. Ларионов [4]), отдельные аспекты проблемы (Д.В. Репников [5], Н.В. Чугунова [6]). Естественно, их деятельность в некоторой степени раскрывается и в работах, посвященных анализу государственного механизма в целом (В.В. Черепанов [7], А.Ю. Пиджаков и М.П. Золотковская [8], В.Н. Хрусталева [9], С.В. Кодан [10], В.Н. Данилов [11]). Много публикаций информационно-энциклопедического характера (Г.В. Ежова [12], А.С. Крупенина [13]).

В принципе все эти работы построены по одной и той же схеме. Начинаются с описания постановлений о создании чрезвычайных органов власти, обоснования их необходимости. Затем раскрывается большая организационная работа в той или иной сферах. Все завершается констатацией разгрома фашистской Германии, что подтверждает значи-

мость этих органов, фактическим апофеозом (или оправданием) сталинизма. Такой вывод при определенной узости подхода (когда рассматривается только работа ГКО) вполне логичен. Но при более широком взгляде на проблему получается нелепость: в работах, посвященных 1930-м гг., раскрывается жестокость и неэффективность сталинизма как политической системы, деятельность чрезвычайных органов власти периода Великой Отечественной войны оценивается высоко, а затем следуют исследования послевоенного периода, в отношении которого позитивные оценки отсутствуют. Война вырывается из контекста предвоенного и послевоенного времени, и это приводит к достаточно спорным оценкам и обобщениям.

Работ, где предлагались бы новые концепции, не так много (М. Захарчук [14], В.И. Харламов [15]). Наибольший интерес представляет книга О.В. Хлевнюка [16].

В исследуемой теме остается много вопросов. На наш взгляд, ответ на них может быть получен на пути изучения чрезвычайных органов власти как результата развития государственной системы, сложившейся еще в 1920–1930-е гг.

Советская власть как система прямой демократии, разрушавшая основы экономи-

ки, государства и страны, была ликвидирована большевиками к лету 1918 г., после чего на ее месте возникло централизованное большевистское государство.

В течение первой половины 1920-х гг. отношения в самой РКП(б) строились на демократических принципах. Но в ходе внутрипартийной борьбы второй половины 1920-х гг. они были отброшены, и в начале 1930-х гг. вся власть оказалась в руках И.В. Сталина и узкого круга его единомышленников.

По мере укрепления своих позиций, И.В. Сталин все реже советовался с членами Политбюро ЦК ВКП(б). Если в начале 1930-х гг. Политбюро созывалось по 7–8 раз в месяц, то в 1935 г. – приблизительно раз в месяц, в 1936 г. – 9 раз.

С 1937–1938 гг. Политбюро ЦК ВКП(б) как коллегиальный орган уже не работало. Мало того, что мнение И.В. Сталина доминировало, с 1939 г. многие выходившие от имени Политбюро ЦК ВКП(б) решения принимались не в ходе коллективного обсуждения членами Политбюро ЦК ВКП(б) на совместном заседании, а путем индивидуальных опросов заведующим особым сектором ЦК ВКП(б) (секретариат И.В. Сталина) А.Н. Поскребышева, которые он предоставлял И.В. Сталину [17, с. 112].

Как фактический глава государства И.В. Сталин курировал все структуры, обеспечивающие безопасность страны. Так, 22 марта 1936 г. было создано Военно-техническое бюро при Комиссии (Комитете) обороны Совета Народных Комиссаров СССР. О значении этой структуры говорит то, что в ее состав вошли практически все руководители государства: председатель СНК СССР и председатель СТО СССР В.М. Молотов, секретарь ЦК ВКП(б) И.В. Сталин, нарком обороны, Маршал Советского Союза К.Е. Ворошилов, нарком внешней торговли А.П. Розенгольц, 1-й заместитель наркома тяжелой промышленности Г.Л. Пятаков, 1-й заместитель наркома обороны Маршал Советского Союза М.Н. Тухачевский, начальник Иностранного отдела ГУГБ НКВД СССР комиссар госбезопасности 2-го ранга А.А. Слуцкий и начальник Разведывательного управления РККА комкор С.П. Урицкий [18]. В силу известных причин состав бюро несколько раз

менялся, но И.В. Сталин оставался ее членом всегда.

В апреле 1937 г. решением ЦК ВКП(б) от 27 апреля 1937 г. и СНК СССР от 28 апреля 1937 г. был создан Комитет Обороны СССР в количестве семи человек и секретаря. В его первый состав вошли – Председатель Совнаркома СССР В.М. Молотов (председатель Комитета Обороны), секретарь ЦК ВКП(б) И.В. Сталин, нарком путей сообщения – Л.М. Каганович, народный комиссар обороны – К.Е. Ворошилов, заместитель председателя СНК СССР В.Я. Чубарь, нарком пищевой промышленности – А.И. Микоян, секретарь ЦК ВКП(б), курирующий оборонные вопросы, А.А. Жданов.

29 мая 1941 г. решением Бюро СНК СССР Комитет Обороны был упразднен, а вместо него при Бюро СНК была образована Комиссия по военным и военно-морским делам в составе И.В. Сталина (председатель), Н.А. Вознесенского (зам. председателя), К.Е. Ворошилова, А.А. Жданова и Г.М. Маленкова.

Излишне говорить, что И.В. Сталин формировал персональный состав всех этих структур.

Не будучи профессиональным военным, И.В. Сталине не входил в состав Наркомата обороны и Генеральный штаб. Но от его взглядов на проблему зависели также и их решения. Например, Г.К. Жуков писал: «...При существовавшем тогда порядке, так или иначе без И.В. Сталина нарком С.К. Тимошенко самостоятельно не мог принимать принципиальных решений» [19, с. 324].

Что касается отношения к Генеральному штабу, то Г.К. Жуков, ставший накануне войны его начальником, писал: «...И.В. Сталин накануне и в начале войны недооценивал роль и значение Генерального штаба... очень мало интересовался деятельностью Генштаба. Ни мои предшественники, ни я не имели случая с исчерпывающей полнотой доложить И.В. Сталину о состоянии обороны страны, о наших военных возможностях и возможностях нашего потенциального врага» [19, с. 229]. Во многом поэтому Генеральный штаб не смог выполнить свои задачи: определить вероятные направления действий противника и подготовить к ним театр военных действий. По общему мнению исследо-

вателей, это были две основных причины, повлекших за собой катастрофу 1941 г.

То, что после начала войны никто из руководителей всех этих военных структур не был репрессирован, косвенным образом указывает на автора принимавшихся решений.

Однако сводить все сегодня к ошибочным действиям И.В. Сталина было бы повторением оценок времен середины 50-х гг. XX в.

Одной из наиболее уязвимых методологических основ исследований катастрофы начального периода войны являются ее анализ с позиций права. В последние годы возник вопрос: имеют ли исторические закономерности форму законов? Скорее всего, ответ будет отрицательным. А раз так, то создававшаяся в течение веков на основе западноевропейского материала западноевропейскими мыслителями теория государства вряд ли адекватно раскрывает всю сложность внутриполитических процессов в Советском Союзе.

С точки зрения советских кодексов, принятых в 1920-е гг., период 1930-х гг. действительно являлся «нарушением социалистической законности». Однако кодексы принимались в условиях нэпа. В начале 1930-х гг., после коллективизации, в стране, фактически, осталась одна форма собственности – государственная. В этих условиях ключевым политическим институтом стало государство во главе с партийным руководством. Таким образом, сложившаяся в 1930-е гг. система власти не являлась конституционной, но при этом она была логичной. То есть сталинизм как политический режим был следствием политических процессов, истоки которых уходят в отречение Николая II в марте 1917 г. И с началом Великой Отечественной войны государственный механизм не мог не генерировать ошибки.

Юридической основой политического режима военного времени стал Указ Президиума Верховного Совета СССР от 22 июня 1941 г. «О военном положении». На следующий день был создан первый чрезвычайный орган – Ставка главного командования. Членами Ставки стали, в основном, руководители наркомата обороны: Маршал Советского Союза С.К. Тимошенко, начальник Генерального штаба Г.К. Жуков, нарком обороны Маршал Советского Союза К.Е. Ворошилов, первый заместитель наркома оборо-

ны Маршал Советского Союза С.М. Буденный, нарком Военно-Морского Флота адмирал Н.Г. Кузнецов.

В этот же день (23 июня) была образована Комиссия Бюро СНК СССР по текущим делам в составе Председателя Госплана СССР, заместителя Председателя СНК СССР Н.А. Вознесенского, наркома внешней торговли А.И. Микояна и Председателя СНК РСФСР, заместителя Председателя СНК СССР Н.А. Булганина.

30 июня 1941 г. был создан ГКО СССР (ГКО). Судя по воспоминаниям А.И. Микояна, инициатива создания ГКО СССР принадлежала Л.П. Берии: «Через день–два, около четырех часов, у меня в кабинете был Н.А. Вознесенский. Вдруг звонят от В.М. Молотова и просят нас зайти к нему. У В.М. Молотова уже были Г.М. Маленков, К.Е. Ворошилов, Л.П. Берия. Мы их застали за беседой. Л.П. Берия сказал, что необходимо создать ГКО, которому отдать всю полноту власти в стране. Передать ему функции правительства, Верховного Совета и ЦК партии. Мы с Н.А. Вознесенским с этим согласились. Договорились во главе ГКО поставить Сталина, об остальном составе ГКО при мне не говорили» [20, с. 422]. Сам Л.П. Берия за несколько часов до расстрела писал В.М. Молотову, «Вячеслав Михайлович! <...> Вы прекрасно помните, когда в начале войны было очень плохо, и после нашего разговора с т-щем И.В. Сталиным у него на ближней даче Вы вопрос поставили ребром у Вас в кабинете в Совмине, что надо спасать положение, надо немедленно организовать центр, который поведет оборону нашей родины, я Вас тогда целиком поддержал и предложил Вам немедля вызвать на совещание т-ща Г.М. Маленкова, а спустя небольшой промежуток времени подошли и другие члены Политбюро, находившиеся в Москве. После этого совещания мы все поехали к т-щу И.В. Сталину и убедили его в необходимости немедленной организации Комитета Обороны Страны со всеми правами» [14].

О.В. Хлевнюк полагает, что «соратники И.В. Сталина давали понять ему, что перед лицом смертельной угрозы необходима консолидация руководства, сложившегося после Большого террора, что новые перетряски в верхах, которые И.В. Сталин затеял накануне войны, должны прекратиться. Это был уни-

кальный эпизод. Он знаменовал собой временное изменение характера диктатуры, появление военного политического компромисса, который был чем-то средним между предвоенной тиранией и сталинской лояльностью начала 1930-х гг.» [21]. Вряд ли это так. Скорее всего, как крупные государственные деятели, В.М. Молотов, Л.П. Берия, Г.М. Маленков и К.Е. Ворошилов стремились создать дееспособный, оперативный и эффективный государственный центр: СНК к лету 1941 г. насчитывал около 50 человек, в ГКО же вошли пятеро.

К сфере деятельности ГКО были отнесены: мобилизация всех сил и средств на отпор врагу, назначение и смена высшего командования, определение военной стратегии, оснащение армии вооружением, организация тыла, партизанского движения и т. д. В постановлении отмечалось, что все граждане и все партийные, советские, комсомольские и военные органы обязывались беспрекословно выполнять решения и распоряжения ГКО. Председателем ГКО стал И.В. Сталин, заместителем – В.М. Молотов, членами ГКО – К.Е. Ворошилов, Г.М. Маленков, Л.П. Берия.

После создания ГКО была перестроена система управления военно-промышленным комплексом. Возник ряд новых наркоматов и управлений:

- Народный комиссариат танковой промышленности СССР (сентябрь 1941 г.);
- Народный комиссариат минометного вооружения СССР, преобразованный из Наркомата общего машиностроения (ноябрь 1941 г.);
- Главное управление тыла Красной армии (август 1941 г.) и др.

При СНК СССР были созданы Совет по эвакуации (руководил эвакуацией промышленности), Управление по эвакуации населения, Комитет по учету и распределению рабочей силы, Управление по гособеспечению и бытовому устройству семей военнослужащих. Снабжением народного хозяйства занимались Главснабнефть, Главснабуголь, Главснаблес и др.

Для эффективной реализации директив ГКО был создан институт уполномоченных. На ключевых народнохозяйственных объектах ими становились руководители наркоматов, ведомств, сотрудников аппарата ЦК и СНК, в действующей армии – военачальни-

ки, в регионах – первые секретари обкомов, крайкомов и горкомов ВКП(б), в прифронтовой полосе – городские комитеты обороны,

С точки зрения конституционного права (т. е. права западноевропейского, основывающегося на теории разделения властей), И.В. Сталин вполне мог руководить обороной страны как глава исполнительной власти. Правительству ничего не мешало увеличить интенсивность и оперативность работы. Но с этой же (западноевропейской) точки зрения пусть не над ним, но рядом с ним должен был оказаться глава законодательной ветви власти – Председатель Президиума Верховного Совета СССР М.И. Калинин. Однако работавший в сессионном режиме Верховный Совет был неэффективным и, по сути, – фиктивным. В этом качестве в начавшейся войне он был не нужен, поэтому М.И. Калинина не включили в состав ГКО.

По всей видимости, создание ГКО произошло потому, что к концу 1930-х гг. реальной властью в стране обладал И.В. Сталин, а не конституционные СНК СССР и Верховный Совет СССР. И к началу войны властью их, в сравнении с И.В. Сталиным, никто не воспринимал. До мая 1941 г. он не возглавлял ни один государственный орган и это отнюдь не снижало его авторитета: как вождь И.В. Сталин не нуждался в конституционной легитимности. Но война потребовала идеологической консолидации нации, для чего статус главы правительства не годился, а юридического понятия «вождь» не существовало. А.И. Микоян вспоминал: «Мы считали, что само имя И.В. Сталина настолько большая сила для сознания, чувств и веры народа, что это облегчит нам мобилизацию и руководство всеми военными действиями» [20, с. 422].

И.В. Сталин возглавил ГКО не как Председатель СНК СССР, а как вождь. И все вошедшие в состав ГКО вошли туда не как члены правительства, а как его ближайшее окружение.

Создание ГКО во главе с И.В. Сталиным действительно обеспечило идеологическую консолидацию советского народа. ГКО стало олицетворять советское государство, Родину и в этом плане сыграло роль, которую трудно переоценить.

Сложно сказать, кто писал основу и как обсуждался текст постановления о создании

ГКО. Но симптоматично, что в постановлении о его создании от 30 июня 1941 г. нет указаний ни на государственные, ни на партийные должности включенных в него государственных деятелей. Это также подталкивает к мысли, что основным критерием для включения этих лиц в состав ГКО был их статус личного окружения И.В. Сталина.

ГКО не имел регламента работы, собирался нерегулярно и не всегда в полном составе. Решения принимали И.В. Сталин либо его заместитель – В.М. Молотов после консультаций с теми членами ГКО, которые курировали соответствующие ведомства.

О.В. Хлевнюк считает, что сам факт создания ГКО означал изменение привычного стиля партийно-государственного руководства: оно стало коллегиальным [21]. Вряд ли это так. Стиль сталинского руководства изменился лишь после поражения по Харьковом и в Крыму летом 1942 г. Нельзя показателем изменения поведения И.В. Сталина считать и его обращение к народу 3 июля 1941 г. Стиль для И.В. Сталина действительно не был характерен. «Товарищи! Граждане! Братья и сестры! Бойцы нашей армии и флота! К вам обращаюсь я, друзья мои!» Но это можно объяснить состоянием, в котором он находился в первую неделю войны. Потом подобные сантименты он себе не позволял.

Первоначально И.В. Сталин в работу ГКО привнес привычный для себя стиль, что обернулось новыми военными катастрофами и личными трагедиями. Так, ответственность за поражения июня–июля 1941 г. возложили на командующего западным фронтом Героя Советского Союза Д.Г. Павлова. Чуть позже были также расстреляны начальник штаба западного фронта генерал майор В.Е. Климовских, начальник артиллерии фронта генерал-лейтенант Н.А. Клич и командир 14-го мехкорпуса генерал-майор С.И. Оборин, командующий 4-й армией генерал-майор А.А. Коробков.

Современный историк Ю.А. Горьков отмечает, что в начальный период войны «стиль работы Ставки Верховного Командования определялся характером И. В. Сталина, его мнение было единственно правильным и переубедить его было делом невозможным. Против его решения могли выступить Г.К. Жуков и Н.А. Вознесенский (председатель Госплана), а остальные же члены Став-

ки и руководство его поддерживали. Он не терпел в своем окружении людей, которые возражали ему. Так было с Г.К. Жуковым, который поддержал мнение командующего Юго-Западным фронтом и всего Военного совета фронта об оставлении Киева и нанесении контрудара в районе Ельни. За что немедленно был снят с должности начальника Генштаба, а на его должность был назначен Б.М. Шапошников, который, хотя и имел иногда отличное от сталинского мнение, на заседаниях Ставки все-таки поддерживал И.В. Сталина» [1, с. 20].

Только к осени 1942 г., под давлением трагедии 1941 г., ошибок в Московской битве и, главное, катастроф под Харьковом и в Крыму, поведение И.В. Сталина изменилось. Его суть состояла в том, что И.В. Сталин стал внимательно относиться к мнению других. Причем степень обсуждения особенно возрастала, если предложение члена ГКО или Ставки расходилось с мнением самого И.В. Сталина.

Он по-прежнему оставался вождем. Как отмечал начальник тыла Красной армии генерал армии А.В. Хрулев, «И.В. Сталин все стягивал на себя. Сам никуда не ходил. Приезжал, допустим, в четыре часа дня к себе в кабинет в Кремль и начинал вызывать. У него был список, кого надо пригласить. Раз он приехал, то сразу все члены ГКО вызывались к нему <...> В кабинет председателя ГКО свободно входили члены ГКО, которые докладывали подготовленные проекты постановлений – каждый по своему кругу деятельности. Сюда непрерывно являлись военные руководители, наркомы и другие ответственные лица не только по вызову, но и по своей инициативе, если у них возникал крупный и неотложный вопрос» [22, с. 76]. Но при этом стиль руководства И.В. Сталина изменился принципиально: он стал выслушивать мнение и аргументы других. И даже более того: он иногда пропускал дерзости, что до войны было немыслимо. Известен случай, когда на свой вопрос к авиаконструктору А.С. Яковлеву «Почему падают самолеты?» он услышал ответ: «Потому что они тяжелее воздуха».

Эффективность работы государственного механизма в годы Великой Отечественной войны достигалась расширением административных возможностей и инициативой ис-

полнителей. Тот же А.В. Хрулев вспоминал: «И.В. Сталин подписывал документы, часто не читая – это до тех пор, пока вы себя где-то не скомпрометировали. Все было построено на доверии» [22, с. 76].

О.В. Хлевнюк отмечает, что в годы войны «в высшем руководстве не проводились никакие чистки, никакие репрессии, т. е. это была достаточно стабильная, устойчиво функционирующая система» [21].

Доклады Верховному Главнокомандующему делались, как правило, три раза в сутки. В 10–11 часов утра обычно докладывал начальник Оперативного управления, в 16–17 часов – начальник Генштаба, а ночью военачальники ехали к Сталину с итоговым докладом за сутки [22].

«И в Ставке, и в ГКО никакого бюрократизма не было. Это были исключительно оперативные органы. Руководство концентрировалось в руках И.В. Сталина... Жизнь во всем государственном и военном аппарате была напряженная, режим работы был круглосуточный, все находилось на своих служебных местах. Никто не приказывал, что должно быть именно так, но так сложилось», – вспоминал тот же А.В. Хрулев [22, с. 76].

Деятельность И.В. Сталина на посту Председателя ГКО входившие в его окружение, соприкасавшиеся с ним оценивали в своих мемуарах высоко. Например, А.М. Василевский писал: «Конечно, И.В. Сталин, принимая руководство сражающимися с врагом Вооруженными Силами, не обладал в полной мере военными знаниями, какие требовались в области современного оперативного искусства... По моему глубокому убеждению, И.В. Сталин, особенно со второй половины Великой Отечественной войны, являлся самой сильной и колоритной фигурой стратегического командования. Он успешно осуществлял руководство фронтами, всеми военными усилиями страны на основе линии партии и был способен оказывать значительное влияние на руководящих политических и военных деятелей союзных стран по войне» [23, с. 540].

Так же высоко оценивал работу И.В. Сталина Г.К. Жуков: «Мне очень нравилось в работе И.В. Сталина полное отсутствие формализма. Все, что делалось им по линии Ставки или ГКО, делалось так, чтобы принятые этими высокими органами решения на-

чинали выполняться тотчас же, а ход выполнения их строго и неуклонно контролировался лично Верховным или, по его указанию, другими руководящими лицами или организациями.

Верховный Главнокомандующий сделал все возможное, чтобы Ставка, ее рабочий аппарат Генеральный штаб и Военные советы фронтов стали подлинно мудрыми и искусными военными помощниками партии в деле достижения победы над фашистской Германией.

Стиль работы, как правило, был деловой, без нервозности, свое мнение могли высказать все. Верховный ко всем обращался одинаково – строго и официально. Он умел внимательно слушать, когда ему докладывали со знанием дела. Сам он был немногословен и многословия других не любил, часто останавливал разговорившегося репликами – «короче!», «яснее!». Совещания открывал без вводных, вступительных слов. Говорил тихо, свободно, только по существу вопроса.

У Верховного было какое-то особое чутье на слабые места в докладах или документах, он тут же их находил и строго взыскивал за нечеткую информацию. Обладая цепкой памятью, он хорошо помнил сказанное и не упускал случая довольно резко отчитать за забытое» [19, с. 355].

Но, в определенной степени, эта оценка является следствием редакционной ошибки автора. Данная цитата взята из одиннадцатой главы «Ставка Верховного Главнокомандования». А в мемуарах маршала их 23. Причем глава двенадцатая называется «Ликвидация Ельнинского выступления противника», глава тринадцатая – «Борьба за Ленинград», глава четырнадцатая – «Битва за Москву», где И.В. Сталину даются иные оценки. Это нарушение хронологии имеет принципиальное значение.

Чрезвычайные органы власти были ликвидированы Указом Президиума Верховного Совета СССР 4 сентября 1945 г. Это было логичное административное решение. Однако никаких изменений между обществом и властью не произошло:

- Верховный Совет СССР собирался по одному разу в год, хотя по Конституции 1936 г. должны были проводиться две сессии;
- до 1952 г. не собирались съезды партии;

– с февраля 1947 г. по октябрь 1952 г. не проводились пленумы ЦК;

– если в начале 1930-х гг. Политбюро собиралось по нескольку раз в неделю, то в 1950 г. было проведено 6 заседаний, в 1951 г. – 5 раз, в 1952 г. – 4 раза. Причем в полном составе Политбюро никогда не работало;

– ничье положение не было стабильным – ни простых рабочих, ни членов Политбюро ЦК ВКП(б). В 1946 г. было сфабриковано «дело авиаторов», в соответствии с которым арестованы главнокомандующий ВВС маршал А.А. Новиков, маршал С.А. Худяков, главный инженер ВВС А.К. Репнин, нарком авиационной промышленности А.И. Шахурин и ряд других высокопоставленных лиц;

– в 1948 г. в министерстве государственной безопасности сфабриковано «ленинградское дело». Его жертвами в 1950 г. стали член Политбюро ЦК ВКП(б), заместитель Председателя Совета министров Н.А. Вознесенский, секретарь ЦК ВКП(б) А.А. Кузнецов, первый секретарь Ленинградского обкома П.С. Попков, председатель Госплана М.В. Басов. В течение 1950–1952 гг. в тюрьме оказались свыше 200 партийных и советских работников Ленинграда, а также их близкие и дальние родственники. Более 2 тыс. руководящих партийных и хозяйственных работников потеряли свои места, сотни были исключены из партии;

– кроме этого сфабрикованы дело «Еврейского Антифашистского комитета», «Мингрельское дело», «дело врачей» [24, с. 464].

Все это позволило О.В. Хлевнюку утверждать: И.В. Сталин «считал, что это временная система, которая возникла в силу военных обстоятельств, может быть, он даже полагал, что это была некая вынужденная уступка. Во всяком случае, после войны он очень быстро ломает эту систему... Эта тенденция постепенного ослабления соратников, лишения их прав и полномочий, тенденция новых репрессий против членов высшего руководства...» [21].

Таким образом, анализ политических режимов трех разных периодов – довоенного, военного и послевоенного – заставляет нас по-новому взглянуть на причины эффективной работы центральных чрезвычайных органов власти военной поры.

## Список литературы

1. Горьков Ю.А. Государственный Комитет Обороны постановляет (1941–1945). Цифры, документы. М., 2002.
2. Макаров П.В. «В целях лучшей организации»: постановления Государственного Комитета Обороны СССР. 1941–1944 гг. // Исторический архив. 2005. № 2. С. 41–59.
3. Лаврик В.В. Государственный Комитет Обороны (1941–1945 гг.) в управлении угольной промышленностью СССР. М., 2011.
4. Ларионов А.Э. Роль Государственного Комитета Обороны в повседневной жизни Красной Армии в годы Великой Отечественной войны // Сервис в России и за рубежом. 2013. № 2 (40). С. 149–160.
5. Репников Д.В. Уполномоченные Государственного Комитета Обороны в мемуарной литературе о Великой Отечественной войне: механизм назначения и функционирования // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. 2012. Вып. 3. С. 63–72.
6. Чугунова Н.В. Создание чрезвычайных органов власти в истории советской государственности: историко-правовой аспект // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. 2014. № 3-2. С. 258–264.
7. Черепанов В.В. Власть и война: сталинский механизм государственного управления в Великой Отечественной войне. М., 2006.
8. Пиджаков А.Ю., Золотковская М.П. Перестройка системы власти и государственного управления СССР в годы Великой Отечественной войны // Мир юридической науки. 2011. № 6. С. 25–30.
9. Хрусталева В.Н. Государственный Комитет Обороны в системе чрезвычайных органов власти в период Великой Отечественной войны: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2007.
10. Кодан С.В. Государственный Комитет Обороны в системе партийного руководства и государственного управления в условиях Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.: создание, природа, структура и организация деятельности // Genesis: исторические исследования. 2015. № 3. С. 616–636.
11. Данилов В.Н. Советское государство в Великой Отечественной войне: феномен чрезвычайных органов власти 1941–1945 гг. Саратов, 2002.
12. Ежова Г.В. Государственный Комитет Обороны – орган чрезвычайного управления в годы Великой Отечественной войны // Научные труды Северо-Западного института управления. 2011. Т. 2. № 1. С. 274–277.

13. Крупенина А.С. Государственный комитет обороны постановил... // Военно-исторический журнал. 2011. № 10. С. 27-29.
14. Захарчук М. Недемократический ГКО // Столетие. Информационно-аналитическое издание фонда «Исторические перспективы». URL: [http://www.stoletie.ru/territoriya\\_istorii/nedemokraticeskij\\_gko\\_2011-12-15.htm](http://www.stoletie.ru/territoriya_istorii/nedemokraticeskij_gko_2011-12-15.htm) (дата обращения: 16.12.2015).
15. Харламов В.И. Концепции и идеологемы сталинизма: Сталин и война // Пространство и Время. 2013. № 4 (14). С. 155-162.
16. Хлевнюк О.В. Сталин. Жизнь одного вождя. М., 2015.
17. Политбюро ЦК ВКП(б) и Совет Министров СССР. 1945–1953. М., 2002.
18. Васильев В.В. Создание и работа Военно-технического бюро при Комитете Оборона СНК СССР в предвоенные годы. URL: <http://history.milportal.ru/2013/10/rabota-voenno-byuro> (дата обращения: 10.12.2015).
19. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления: в 2 т. М., 1992. Т. 1.
20. Микоян А.И. Так было. Размышления о минувшем. М., 2014.
21. Хлевнюк О.В. Высшая политическая власть в годы Второй мировой войны. URL: [postnauka.ru/video/56058](http://postnauka.ru/video/56058) (дата обращения: 20.01.2016).
22. Неопубликованное интервью начальника тыла Красной армии в 1941–1945 гг. генерала армии А.В. Хрулева // Новая и новейшая история. 1995. № 2. С. 65-78.
23. Василевский А.М. Дело всей жизни. М., 2015.
24. Земцов Б.Н. История отечественного государства и права. М., 2012.
6. Chugunova N.V. Sozdanie chrezvychaynykh organov vlasti v istorii sovetskoy gosudarstvennosti: istoriko-pravovoy aspekt. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki*, 2014, no. 3-2, pp. 258-264.
7. Cherepanov V.V. *Vlast' i vojna: stalinskiy mekhanizm gosudarstvennogo upravleniya v Velikoy Otechestvennoy vojne*. Moscow, 2006.
8. Pidzhakov A.Yu., Zolotkovskaya M.P. Perestroyka sistemy vlasti i gosudarstvennogo upravleniya SSSR v gody Velikoy Otechestvennoy vojny. *Mir yuridicheskoy nauki*, 2011, no. 6, pp. 25-30.
9. Khrustalev V.N. *Gosudarstvennyy Komitet Oborony v sisteme chrezvychaynykh organov vlasti v period Velikoy Otechestvennoy vojny*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata istoricheskikh nauk. Moscow, 2007.
10. Kodan S.V. Gosudarstvennyy Komitet Oborony v sisteme partiynogo rukovodstva i gosudarstvennogo upravleniya v usloviyakh Velikoy Otechestvennoy vojny 1941–1945 gg.: sozdanie, priroda, struktura i organizatsiya deyatel'nosti. *Genesis: istoricheskie issledovaniya*, 2015, no. 3, pp. 616-636.
11. Danilov V.N. *Sovetskoe gosudarstvo v Velikoy Otechestvennoy vojne: fenomen chrezvychaynykh organov vlasti 1941–1945 gg.* Saratov, 2002.
12. Ezhova G.V. Gosudarstvennyy Komitet Oborony – organ chrezvychaynogo upravleniya v gody Velikoy Otechestvennoy vojny. *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya*, 2011, vol. 2, no. 1, pp. 274-277.
13. Krupenina A.S. Gosudarstvennyy komitet oborony postanovil... *Voенно-istoricheskiy zhurnal*, 2011, no. 10, pp. 27-29.
14. Zakharchuk M. Nedemokraticeskij GKO. *Stoletie. Informatsionno-analiticheskoe izdanie fonda "Istoricheskie perspektivy"*. Available at: [http://www.stoletie.ru/territoriya\\_istorii/nedemokraticeskij\\_gko\\_2011-12-15.htm](http://www.stoletie.ru/territoriya_istorii/nedemokraticeskij_gko_2011-12-15.htm) (accessed 16.12.2015).
15. Kharlamov V.I. Kontseptsii i ideologemy stalinizma: Stalin i vojna. *Prostranstvo i Vremya*, 2013, no. 4 (14), pp. 155-162.
16. Khlevnyuk O.V. *Stalin. Zhizn' odnogo vozhdya*. Moscow, 2015.
17. *Politbyuro TsK VKP(b) i Sovet Ministrov SSSR. 1945–1953*. Moscow, 2002.
18. Vasil'ev V.V. *Sozdanie i rabota Voennotekhnicheskogo byuro pri Komitete Oborony SNK SSSR v predvoennye gody*. Available at: <http://history.milportal.ru/2013/10/rabota-voenno-byuro> (accessed 10.12.2015).

### References

1. Gor'kov Yu.A. *Gosudarstvennyy Komitet Oborony postanovlyayet (1941–1945)*. *Tsifry, dokumenty*. Moscow, 2002.
2. Makarov P.V. "V tselyakh luchshey organizatsii": postanovleniya Gosudarstvennogo Komiteta Oborony SSSR. 1941–1944 gg. *Istoricheskiy arkhiv*, 2005, no. 2, pp. 41-59.
3. Lavrik V.V. *Gosudarstvennyy Komitet Oborony (1941–1945 gg.) v upravlenii ugol'noy promyshlennost'yu SSSR*. Moscow, 2011.
4. Larionov A.E. Rol' Gosudarstvennogo Komiteta Oborony v povsednevnoy zhizni Krasnoy Armii v gody Velikoy Otechestvennoy vojny. *Servis v Rossii i za rubezhom*, 2013, no. 2 (40), pp. 149-160.
5. Repnikov D.V. Upolnomochennye Gosudarstvennogo Komiteta Oborony v memuarnoy literature o Velikoy Otechestvennoy vojne: mekhanizm naznacheniya i funkcionirovaniya. *Vestnik Udmurtskogo*

19. Zhukov G.K. *Vospominaniya i razmyshleniya: v 2 t.* Moscow, 1992, vol. 1.
20. Mikoyan A.I. *Tak bylo. Razmyshleniya o minuvshem.* Moscow, 2014.
21. Khlevnyuk O.V. Vysshaya politicheskaya vlast' v gody Vtoroy mirovoy voyny. Available at: [postnayka.ru/video/56058](http://postnayka.ru/video/56058) (accessed 20.01.2016).
22. Neopublikovannoe interv'yu nachal'nika tyla Krasnoy armii v 1941–1945 gg. generala armii A.V. Khruleva. *Novaya i noveyshaya istoriya*, 1995, no. 2, pp. 65-78.
23. Vasilevskiy A.M. *Delo vsey zhizni.* M., 2015.
24. Zemtsov B.N. *Istoriya otechestvennogo gosudarstva i prava.* Moscow, 2012.

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.  
Received 2 February 2016

UDC 929.2; 94.(47)

CIVIL EMERGENCY FORCE OF THE USSR IN 1941–1945

Boris Nikolaevich ZEMTSOV, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation, Doctor of History, Head of History Department, e-mail: [zemtsovbn@mail.ru](mailto:zemtsovbn@mail.ru)

The reasons of central civil emergency force during Great Patriotic War are analyzed. The sources are memoirs of statesmen and commanders being Stalin's circle. Methodological basis of research is analysis of pre-war, war and after-war political regimes as a unique one. This can help to understand the grade, reasons and scales of political regime changes during war period. The proposed hypothesis is based on historiography of the last years. The historiography contains contradiction between critical evaluation of I.V. Stalin's role in pre-war and after-war periods, and his high appreciation during Great Patriotic War. Basing on the example of State Defense Committee, The Supreme Command it is shown that their work became more efficient after the second half of 1942. The decisions taken became the result of collective discussions. The renewal of reprisals after war let us state that in 1941–1945 I.V. Stalin changed his style under the pressure of external consequences. After their disappearance he got back to his usual style.

*Key words:* civil emergency force; Stalinism; State Defense Committee.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-106-114

## ПЕРСОНАЛИИ

УДК 378.25

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ ПРОФЕССОРА ВЛАДИМИРА АЛЕКСАНДРОВИЧА ЯКОВЛЕВА

© Михаил Иванович СТАРОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, Российская Федерация, доктор педагогических наук,  
профессор, профессор-консультант кафедры социально-педагогического  
образования, e-mail: starovmi@mail.ru

Рассмотрено психолого-педагогическое наследие профессора В.А. Яковлева. Кроме этого, представлены известные психологи-уроженцы Тамбовской области. Кратко описаны биографические данные профессора и его трудовая педагогическая деятельность. Сообщено об открытии кафедры психологии в Тамбовском государственном педагогическом институте в составе пяти кафедр психологии в вузах Российской Федерации, кроме Москвы и Ленинграда, приказом Министерства просвещения от 26 августа 1946 г. Дана краткая характеристика научных школ, их руководителей и проблематики научных изысканий этих кафедр психологии. Указано также на умелый подбор членов кафедры психологии Тамбовского пединститута В.А. Яковлевым, имеющих опыт работы в школах или опыт исследовательских навыков в столичных аспирантурах. Перечислены основные научные и методические труды В.А. Яковлева. Отмечено, что его ученики внесли большой вклад в пропаганду научных идей своего учителя в разных регионах страны, занимая административные должности в вузах, школах и училищах. Отмечена связь преподавателей кафедры, возглавляемой Владимиром Александровичем, с учеными-психологами и педагогами того времени, о чем свидетельствуют автографы этих ученых и участие многих из них в научно-практических конференциях, съездах и других научных форумах, а также приезд ведущих специалистов на кафедру для консультаций аспирантов и преподавателей. Основной заслугой его является умелое научное руководство исследовательской деятельностью аспирантами и школьными учителями, в результате которой даны не только теоретические выводы, а и проверенные экспериментальным путем практические рекомендации по нравственному воспитанию учащейся молодежи. По его мнению, нравственное воспитание детей зависит не столько от средств и методов, сколько от психолого-педагогических условий проектирования воздействия в единстве средств духовно-нравственного просвещения и практической психолого-педагогической деятельности по формированию системы подлинно человеческой (духовно-нравственной) системы отношений в ближайшей зоне развития личности.

*Ключевые слова:* психологическая наука; педагогика; нравственное воспитание; отношения; учитель; учащаяся молодежь.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-115-120

В самом начале своего сообщения нам хотелось бы коротко осветить некоторые фрагменты истории развития психологической науки на Тамбовщине. Прежде всего, отметить известных отечественных психологов, уроженцев Тамбовской области – это Гальперин Петр Яковлевич, родившийся в Тамбове в 1902 г.; братья Павел Алексеевич и Вадим Алексеевич Просекии, Владимир Васильевич Богословский (уроженцы Староюрьевского района); Вячеслав Андреевич Иванников (уроженец Петровского района) и др.

Психологическая наука стала развиваться в Тамбовской области благодаря руководству Владимира Александровича Яковлева, который родился 28 июня 1904 г. в семье священника в г. Кокчетаве (Казахстан). Педагогическая деятельность Владимира Александровича началась после окончания Щукинского педагогического училища Кокчетавской области школьным учителем математики в 1923 г. Затем он учился в Воронежском университете, после этого в аспирантуре по психологии при Воронежском государственном педагогическом институте, по

окончании которой был направлен работать на кафедру педагогики Тамбовского государственного педагогического института. Он был аспирантом известного отечественного психолога (реактолога) Корнилова Константина Николаевича. Начав свою трудовую деятельность преподавателем психологии (единственным в Тамбове в то время), затем стал доцентом, профессором, проректором по научной работе, профессором-консультантом в последние годы его жизнедеятельности [1, с. 328, 398].

Интенсивное развитие психологической науки произошло с 27 августа 1946 г., когда приказом Министерства просвещения была открыта кафедра психологии (до этого была кафедра педагогики). Этим же приказом были открыты еще четыре кафедры психологии в вузах Саратова, Костромы, Рязани, Перми, кроме вузов Москвы и Ленинграда.

Особо хотелось бы отметить это замечательное событие, которое дало существенный вклад в развитие отечественной психологии как науки. Так, в Рязани кафедру психологии возглавил доктор философских наук Владимир Иванович Селиванов. Он создал рязанскую школу психологии, разрабатывая проблему воли, волевой регуляции и деятельности. Его последователи и сейчас разрабатывают и развивают эту сложнейшую научную проблему.

В Саратове возглавил кафедру психологии доктор психологических наук Иван Владимирович Страхов – известный своими научными работами по проблемам научного и художественного творчества, характерологии, внутренней речи, психологии младших школьников и подростков, психологии общения, педагогического такта, психологии учителя.

В Костроме создал психологическую школу Лев Ильич Уманский, занимаясь проблемой психологии организаторской деятельности социальных групп и коллективов, организаторских способностей, впоследствии его ученик, ныне здравствующий Алексей Сергеевич Чернышев, образовал Курскую школу психологов, продолжая достойно идеи своего учителя.

В Перми доктор психологических наук Вольф Соломонович Мерлин создал свою научную психологическую школу, проблемой которой стали «Индивидуальный стиль дея-

тельности и его системообразующая функция. Индивидуальный стиль общения». Он создал оригинальную концепцию темперамента. Бронислав Александрович Вяткин продолжает развивать эти направления.

Несколько позднее была создана научная школа в г. Воронеже под руководством доктора медицинских наук Ивана Федоровича Мягкова, им и его учениками исследовались проблемы медицинской (клинической) психологии.

Как нами было уже отмечено, в Тамбове школу психологов возглавил Владимир Александрович Яковлев. Он наладил тесную научную и практическую связь с вышеназванными научными школами, а также школами Москвы и Ленинграда, хотя было и здоровое соперничество с ними в научном плане. Им были приглашены для работы на кафедре психологии опытные школьные учителя и выпускники аспирантур из Москвы. М.М. Калашникова – аспирантка Н.Д. Левитова, Е.А. Серебрякова – аспирантка Л.И. Божович, Н.М. Матюшина (Никитина), О.В. Щекочихин, Т.П. Терехова. Он создал единый коллектив единомышленников, которые, работая на кафедре психологии, успешно защитили кандидатские диссертации и стали доцентами.

Владимир Александрович Яковлев – честный, творческий, бескорыстный и искренне преданный психолого-педагогической науке труженик. Он всю свою жизнь посвятил служению глобальной идее, объединяющей многостороннюю и разнообразную деятельность в качестве педагога и психолога. Эта идея – изучение и духовно-нравственное формирование личности детей разных возрастов: дошкольника, младшего, среднего и старшего школьника, студенческой молодежи. Осуществляя педагогическую и научную деятельность, Владимир Александрович собирал богатейший материал в результате наблюдений и изучения индивидуальных и типологических качеств личности человека. Его напряженная, созидательная, творческая работа мышления и воображения приводила к поиску инновационных для того времени путей, психолого-педагогических методик исследования закономерностей и психологических механизмов формирования личностей подрастающего поколения.

Он с единомышленниками экспериментально доказал, что на базе одной и той же деятельности, будь то учение, труд, игра, спорт, общественная работа, в зависимости от характера складывающихся в ней системы духовно-нравственных отношений, может сформироваться и коллективист, патриот, утверждающий лучшие идеалы нашего общества, и эгоист, человек с асоциальной направленностью личности. В связи с этим был сделан вывод о необходимости преднамеренной целенаправленной проектировочной организации во всех сферах практической жизнедеятельности учащейся молодежи подлинно гуманных, человеческих по своей природе отношений [2].

Однако, как показали дальнейшие исследования, совершенствование характера отношений учащихся и студентов в практической деятельности создает лишь объективную основу для формирования личности гуманиста, человека с активной жизненной позицией – оно есть необходимое, но недостаточное условие. Возникает вопрос, а что же надо сделать для управления процессом воспитания (интерпсихических) отношений в адекватные им личностные (интрапсихические) отношения учащихся и студентов, которые определяют их взгляды, чувства и поведение? Годы напряженного поиска позволили В.А. Яковлеву и его сообщникам назвать искомые психолого-педагогические условия и психологические механизмы – это осознание и переживание новых отношений, как значимых для самой личности и ее социального окружения (зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому) [3].

Полученные теоретические выводы открыли богатейшие возможности для научного обоснования решения ряда конкретных вопросов: о формах организации учебной деятельности и производительного труда учащихся, стилях и функциях патриотического и духовно-нравственного просвещения; о роли, которую играют в этом сложнейшем процессе коллектив и личность учителя-преподавателя, а также многих вопросов, представляющих большой теоретический и практический интерес для психологов и педагогов, но в достаточной мере до сих пор еще не изученных.

Существенным вкладом в педагогическую психологию и педагогическую науку о

нравственном воспитании учащейся молодежи является его книга «Научные основы нравственного воспитания школьников», в которой собран и обобщен богатейший материал от членов лаборатории при кафедре психологии «Нравственное воспитание школьников», работавшей в то время при кафедре психологии Тамбовского пединститута. На базе лаборатории в 1961–1970 гг. по инициативе бессменного научного руководителя В.А. Яковлева проведено было пять всесоюзных конференций с участием ученых из Астрахани, Воронежа, Москвы, Красноярска, Архангельска, Ростова-на-Дону, Якутска, Харькова, Гомеля, Петропавловска-Казахского и других городов нашей страны. По итогам конференций были выпущены в печати материалы выступлений участников. Так, В.Н. Мясищев – основоположник учения о психологии отношений, имеет три публикации в наших сборниках.

В.А. Яковлев был лично знаком с такими известнейшими психологами, как В.М. Бехтерев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев, К.Н. Корнилов, Б.Ф. Ломов, А.В. Брушлинский, В.Н. Мясищев, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, В.И. Селиванов, В.С. Мерлин и другими, о чем свидетельствуют дарственные автографы этих знаменитостей на их книгах.

Особый интерес и большое значение для психолого-педагогической теории и практики имеет учебное пособие «Воспитание учащихся в производительном труде (1961 г.)», в котором рассмотрены многие актуальнейшие, по нашему мнению, до сих пор, психолого-педагогические проблемы теории и практики трудового воспитания детей. Эта книга имела большой успех и даже была переведена за рубежом.

В 1963 г. вышла монография В.А. Яковлева «Вопросы формирования личности детей в новой школе». В ней на основе формирования системы отношений в первичном, вторичном коллективах, с другими организациями и коллективами, интернациональные и трудовые отношения Владимир Александрович предлагает спланировать ученические и студенческие коллективы, которые, по его мнению, являются главным фактором нравственного воспитания личности. Она была отмечена положительно президиумом АПН РСФСР как представляющая большое значе-

ние для психолого-педагогической науки и практики. В общей сложности перу В.А. Яковлева принадлежит более 100 научных и методических работ, опубликованных и в зарубежных изданиях.

Под руководством В.А. Яковлева аспиранты С.В. Меньшиков и Ю.П. Строков по результатам опытно-экспериментальной деятельности в Уваровском районе Тамбовской области опубликовали книгу «Школьный лагерь труда и отдыха» (1970 г.) В сборнике обобщается интереснейший опыт работы экспериментальных школьных лагерей труда и отдыха, организованных преподавателями и аспирантами кафедры психологии Тамбовского пединститута. Анализ практики лагеря труда и отдыха показывает, что они создают особенно благоприятные возможности для обогащения и совершенствования нравственных отношений в ученических коллективах, благодаря чему создаются необходимые объективные психолого-педагогические и организационно-педагогические условия для формирования духовно-нравственных качеств личности учащегося.

Владимир Александрович со свойственной ему вдумчивостью и привычкой не останавливаться перед трудностью и сложностью задачи, стоящей перед обществом, ищет инновационные пути и средства духовно-нравственного воспитания нового человека, находя те звенья и черты положительного в ребенке, на которые необходимо опереться и развить, устраняя негативные проявления. Он в воспитательных целях опирался на принцип «найти то звено, потянув за которое можно вытянуть всю цепь» (В.И. Ленин). Ученый также активно сотрудничал с учителями городских и сельских школ. Стремление педагогов к планомерной, сознательной, творческой, самостоятельной, целенаправленной, инновационной психолого-педагогической деятельности находили у него научную поддержку. По его мнению, у каждого педагога – будь он вузовский или школьный – имеется уникальный опыт, полученный в результате непосредственного наблюдения за детьми в процессе педагогической деятельности. Он считал, что надо постоянно изучать, анализировать, обобщать лучший опыт, только так, по его мнению, можно научиться управлять процессом духовно-нравственного

развития личности с подлинно научных психолого-педагогических позиций.

Профессор В.А. Яковлев был активным организатором Всесоюзных конференций по нравственному воспитанию учащейся молодежи, участником съездов психологов СССР. Он стремился довести до преподавателей, администраций и учителей школ о передовых идеях и методах педагогической психологии. Он приглашал консультировать тамбовских аспирантов ведущих психологов того времени А.В. Петровского, В.Н. Мясичева, Л.А. Петровскую и др. Большим подспорьем для аспирантов и преподавателей для повышения квалификации было то, что им регулярно давали научные командировки для работы в ведущих библиотеках Москвы и Ленинграда, а также без ограничения посылали на научно-практические конференции, съезды, симпозиумы по тематике их исследований в любой город страны.

Неослабленным вниманием и интересом к нравственному воспитанию молодежи он поддерживал в своих сотрудниках и аспирантах энтузиазм и рвение к взятой на себя каждой задаче. Результатом кропотливого и интенсивного труда явилась подготовка кандидатов и докторов психологических и педагогических наук. Он умел увидеть в каждом своем ученике положительное, его способности к тому или иному виду деятельности и подбирал темы диссертационных исследований с учетом интересов молодых ученых. Разрабатывал для каждого свою индивидуальную технологию научных изысканий и их оформление в виде статей, тезисов, докладов и книг.

Известно, что настоящий ученый тот, кто воспитал учеников. 19 кандидатов и докторов наук – таков итог психолого-педагогической деятельности профессора В.А. Яковлева. Большую лепту он внес в развитие психологической и педагогической науки на всесоюзном образовательном уровне. Ряд бывших учеников его занимали административные должности: С.В. Меньшиков много лет был ректором пединститута в Комсомольске-на-Амуре, Ю.П. Строков – проректор по научной работе Тюменского университета, В.Г. Сеннов – зав. кафедрой психологии Архангельского пединститута, В.Н. Мартынов – зав. кафедрой в Петропавловске-Камчатском, Ю.П. Косолапов – зав. кафедрой

рой психологии в Стерлитамаке и Липецке, в Рязани – В.Г. Деев, заведовали кафедрами В.Н. Косырев, М.И. Старов, Р.П. Мильруд, деканом факультета иностранных языков был профессор В.Г. Евстратов в Тамбовском вузе, В.П. Поздняков – зав. кафедрой психологии в Магнитогорске, А.А. Исаев – директор школы № 11 и затем педагогического колледжа в Тамбове и т. д. Некоторые из его учеников возглавили научные школы и направления и, в свою очередь, воспитали плеяду кандидатов и докторов наук [4].

Тем, кому посчастливилось приобщиться к творческой работе Владимира Александровича, осталось трудное наследство – продолжить дело его изучения духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Он всю свою жизнь и деятельность отдал изучению и формированию личности учащейся и студенческой молодежи, сам был глубоко гармоничной, светлой, высоко духовно-нравственной личностью. Необыкновенно скромный, мягкий, чуткий, деликатный, щепетильно честный, добрый (нас, аспирантов, старался поддержать, как мог и даже незаметно подкормить) и в тоже время требовательный к себе и другим Владимир Александрович привлекал к себе сердца окружающих.

К сожалению, он ушел из жизни, но в утешение его близких друзей и учеников осталось то, что его идеи с нами, и мы имеем возможность без конца черпать из его трудов, как источников и родников, душевную бодрость и физическую силу. Сегодня идеи В.А. Яковлева развивают его ученики-последователи, они же хранят память о нем, как о высоком духовно-нравственном Человеке, Педагоге, Психологе и Учителе.

#### Список литературы

1. Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. Словарь-справочник / гл. ред. В.М. Юрьев. Тамбов, 2003.
2. Старов М.И., Косырев В.Н. Идеи В.А. Яковлева в современной психолого-педагогической науке // Психология развития духовно-нравственных отношений личности в системе образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 105-летию со дня рождения профес-

- сора Владимира Александровича Яковлева / отв. ред. М.И. Старов. Тамбов, 2009. С. 7-10.
3. Каверин С.Б. Развитие В.А. Яковлевым культурно-исторической концепции Л.С. Выготского // Психология развития духовно-нравственных отношений личности в системе образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 105-летию со дня рождения профессора Владимира Александровича Яковлева / отв. ред. М.И. Старов. Тамбов, 2009. С. 10-15.
  4. Старов М.И. Задачи духовно-нравственного воспитания детей в системе образования // Психология развития духовно-нравственных отношений личности в системе образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 105-летию со дня рождения профессора Владимира Александровича Яковлева / отв. ред. М.И. Старов. Тамбов, 2009. С. 27-30.

#### References

1. *Tambovskiy gosudarstvennyy universitet imeni G.R. Derzhavina*. Tambov, 2003.
2. Starov M.I., Kosyrev V.N. Idei V.A. Yakovleva v sovremennoy psikhologo-pedagogicheskoy nauke. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 105-letiyu so dnya rozhdeniya professora Vladimira Aleksandrovicha Yakovleva "Psikhologiya razvitiya dukhovno-nravstvennykh otnosheniy lichnosti v sisteme obrazovaniya"*. Tambov, 2009, pp. 7-10.
3. Kaverin S.B. Razvitie V.A. Yakovlevym kul'turno-istoricheskoy kontseptsii L.S. Vygot'skogo. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 105-letiyu so dnya rozhdeniya professora Vladimira Aleksandrovicha Yakovleva "Psikhologiya razvitiya dukhovno-nravstvennykh otnosheniy lichnosti v sisteme obrazovaniya"*. Tambov, 2009, pp. 10-15.
4. Starov M.I. Zadachi dukhovno-nravstvennogo vospitaniya detey v sisteme obrazovaniya. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 105-letiyu so dnya rozhdeniya professora Vladimira Aleksandrovicha Yakovleva "Psikhologiya razvitiya dukhovno-nravstvennykh otnosheniy lichnosti v sisteme obrazovaniya"*. Tambov, 2009, pp. 27-30.

Поступила в редакцию 02.02.2016 г.  
Received 2 February 2016

UDC 378.25

PROFESSOR VLADIMIR ALEKSANDROVICH YAKOVLEV'S PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL HERITAGE

Mikhail Ivanovich STAROV, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Consulting Professor of Social-Pedagogic Education Department, e-mail: starovmi@mail.ru

Professor Vladimir Aleksandrovich Yakovlev's psychological-pedagogical heritage is considered. Besides, the well-known native psychologists of Tambov region are presented. A short biography of professor and his pedagogical work is given. The opening of Psychology Department in Tambov Regional Pedagogical Institute included in five psychology departments in Institutes of Higher Education of Russian Federation, besides Moscow and Leningrad by order Ministry of National Education from 26 August 1946 is discussed. Short characteristics of scientific schools, their heads and problems of scientific exploring of these departments are given. The good staff of department chosen by V.A. Yakovlev, their working experience at schools or at capital post-graduate courses are described. The basic scientific and methodic works of V.A. Yakovlev are listed. It is marked that his students implemented in propaganda of scientific ideas of their teacher in different regions of country taking up different administrative posts in institutes of higher education, schools and specialized schools. The connection of lecturers of the department, headed by Vladimir Aleksandrovich, with scientists-psychologists and lecturers of that time, the evidence of which is the autographs of these scientists and the participation in scientific-practical conferences, congresses and other scientific forums and the arrival of leading specialists at the department for consulting post-graduates and lecturers. The basic achievement is skilled scientific supervision of scientific activity by post-graduates and school teachers, at the results of which not only theoretical but also the checked experimental recommendations on moral education of studying youth. According to his opinion moral upbringing of children depends not only on ways and methods, but also on psychological-pedagogic conditions of projecting the influence as a unity of spiritual-moral education and practical psychological-pedagogic activity on human system of relations in development zone of personality formation (spiritual-moral).

*Key words:* psychology; pedagogy; moral education; relations; lecturer; studying youth.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-115-120