

СОДЕРЖАНИЕ

744 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

747 *М.С. Чванова, И.А. Киселева, М.С. Анурьева*

Исследование профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации

770 *А.А. Скворцов, А.А. Молчанов*

Анализ публикационной активности исследователей мира по проблеме формирования цифровой образовательной экосистемы для студентов университета

783 *М.Ю. Долгушина, А.А. Долгушина*

Классическая сонатная форма: контекст современного музыкально-педагогического опыта

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

795 *А.П. Гулов*

Американская традиция проведения интеллектуальных состязаний: конкурсы и олимпиады

805 *Н.П. Заварзин*

Возможности педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

813 *Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, О.Д. Шипунова, А.В. Кузьмина*

Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы

833 *Т.В. Байдикова, Е.Л. Макарова*

Отбор и адаптация учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения

845 *М.М. Степанова, О.А. Сбродова*

Актуальные компетенции преподавателя профессионально ориентированного перевода

858 *И.С. Дронов*

Научно-образовательный дискурс в процессе обучения иностранному языку студентов

869 *Е.Е. Плохих*

Исследование поверхностных и глубинных структур научных статей русскоязычных авторов на основе лингвокультурного подхода

880 И.Н. Аксенова

Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

897 В.Н. Приходько, Т.Р. Ковригина

Анализ резервов сердечно-сосудистой системы студентов с различными заболеваниями

906 А.Н. Ивлева

Особенности планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

914 М.Н. Козлов, Е.Е. Бойцова

Последний бой Алеши Поповича

923 С.М. Рязанов

Введение института полицейских урядников на Урале: опыт иерархического кластерного анализа

933 К.А. Зарубина

Как железнодорожное сообщение во второй половине XIX – начале XX века помогало распространять революционерам антиправительственную литературу (на примере Курской губернии)

942 Ю.А. Реент

Тамбовский земский ремесленно-воспитательный приют для несовершеннолетних правонарушителей: к истории создания и деятельности

955 Н.А. Кожухов

Организации побегов из мест заключения Тамбовской губернии в начале XX века

963 И.Д. Петришина

Крестьянская кооперация Тамбовской губернии в первой половине 1920-х гг.

975 В.А. Дозморев

Повседневные практики воспитанников системы профессионально-технического образования Крыма в 1940-е – 1950-е годы

987 Е.А. Пушкаренко

Немецкая система пропаганды на оккупированной советской территории: структура, формы, методы, содержание и эффективность деятельности (на примере Генерального округа Беларусь)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

1000 В.А. Скосырев

Концепция «нового похода» в официальной трактовке истории Коммунистической партии Китая

1010 Д.А. Кузнецов-Брусникин

Историчность внешней политики ЕС: историко-культурные условия наднациональной субъектности

1024 А.А. Ермаков, А.А. Корнилов, И.В. Рыжов

Трансформация политики безопасности Государства Израиль: новые тренды на фоне традиционных приоритетов

Цель и миссия научного журнала

Издание «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является рецензируемым научно-теоретическим и прикладным журналом, в котором публикуются результаты междисциплинарных фундаментальных и прикладных исследований в области педагогики и истории.

Миссия журнала – публикация результатов научных исследований, которые вносят оригинальный вклад в развитие следующих направлений в рамках отраслей научного знания: педагогики (общая педагогика, история педагогики и образования, педагогика высшей школы, теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), оздоровительная и адаптивная физическая культура) и истории (отечественная история и всеобщая история).

Целевая аудитория журнала – научное сообщество исследователей в области педагогики и истории (ученые, преподаватели высшей школы, соискатели ученых степеней кандидата наук и доктора наук).

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (г. Тамбов, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

д. пед. н., проф. Е.А. Алисов (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ю. Горская (г. Омск, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Г.И. Дерябина (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. пед. н., доц. А.А. Колесников (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. В.Л. Кондаков (г. Белгород, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. А.В. Малев (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (г. Тамбов, Российская Федерация), д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Томск, Российская Федерация), д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Н.В. Попова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. М.А. Правдов (г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация), д. пед. н., доц. Т.А. Селитренникова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. психол. н., проф. Е.А. Уваров (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов (г. Тамбов, Российская Федерация)

Исторические науки

д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Кондрашин (г. Москва, Российская Федерация), д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., доц. В.В. Миронов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Романов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., д. юрид. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва, Российская Федерация), д. ист. н., доц. А.Н. Учаев (г. Саратов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. М.В. Ходяков (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина

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

Редакторы английских текстов: М.А. Бударин, В.В. Клочихин, Д.Г. Самодуров

Администратор сайта М.И. Филатова

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 3 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 23224

Подписано в печать 15.09.2023. Дата выхода в свет

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 37,0. Усл. печ. л. 34,4.

Свободная цена

Издатель: ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

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

Телефон редакции: +7(4752)72-34-34 доб. 0440

Электронная почта: ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>

Отпечатано с готового оригинал-макета в отделе оперативной печати Издательского дома «Державинский»

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

392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Электронная почта: izdat_tsu09@mail.ru

Подписной индекс 83371 в каталоге ООО «УП Урал-Пресс»

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. 296 с. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4>



Материалы журнала доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2023
© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2023
При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за содержание публикаций несет автор

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

- 747 *Marina S. Chvanova, Irina A. Kiseleva, Maria S. Anureva*
Research of professional and value orientations of youth in the conditions of Internet socialization
- 770 *Alexander A. Skvortsov, Anatoly A. Molchanov*
Analysis of the publication activity of world researchers on the problem of forming a digital educational ecosystem for university students
- 783 *Marionella Y. Dolgushina, Anna A. Dolgushina*
Classical sonata form: the context of modern music-pedagogy experience

PEDAGOGY OF SCHOOL AND PRESCHOOL EDUCATION

- 795 *Artem P. Gulov*
American tradition of intellectual competitions: contests and Olympiads
- 805 *Nikolai P. Zavarzin*
Possibilities of pedagogical support in the formation of teenagers' readiness for military duty

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 813 *Nadezhda I. Almazova, Nina V. Popova, Olga D. Shipunova, Anna V. Kuzmina*
Analysis of some "fashionable" cognitive strategies in pedagogy of higher education
- 833 *Tatiana V. Baydikova, Elena L. Makarova*
Selection and adaptation of teaching materials for content and language integrated learning
- 845 *Maria M. Stepanova, Olga A. Sbrodova*
Competences of specialized translation / interpreting trainers in the contemporary environment
- 858 *Ivan S. Dronov*
Scientific and educational discourse in a process of a student foreign language education
- 869 *Elena E. Plokhikh*
The research of the surface and deep scientific articles structures by Russian-speaking authors based on the linguocultural approach
- 880 *Inga N. Aksenova*
Methodical model of teaching types of foreign language communicative activity to students based on dictogloss

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

897 *Vladimir N. Prikhodko, Tatiana R. Kovrigina*

Analysis of the reserves of the cardiovascular system of students with various diseases

906 *Alena N. Ivleva*

Features of planning physical education classes in preschool institutions for mentally challenged children with speech disorders

NATIONAL HISTORY

914 *Michael N. Kozlov, Elena E. Boitsova*

Last fight of Alyosha Popovich

923 *Sergey M. Ryazanov*

Establishment of subaltern officer's institute in the Ural: experience of hierarchical cluster analysis

933 *Kristina A. Zarubina*

How railway communication in the second half of the 19th – early 20th centuries helped to spread anti-government literature to revolutionaries (on the example of Kursk province)

942 *Yurij A. Reent*

Tambov zemstvo craft and education orphanage for juvenile delinquents: on the history of foundation and work

955 *Nikita A. Kozhukhov*

Organization of escapes from detention facility in the Tambov governorate at the beginning of the 20th century

963 *Irina D. Petrishina*

Peasant cooperatives of the Tambov governorate in the first half of the 1920s

975 *Valery A. Dozmorov*

Everyday practices of pupils of the vocational and technical education system of Crimea in the 1940s – 1950s

987 *Elena A. Pushkarenko*

The German propaganda system in the occupied Soviet territory: structure, forms, methods, content and effectiveness of activities (on the example of the General District Belarus)

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

1000 *Vladimir A. Skosyrev*

The concept of a “new march” in the official interpretation of the history of the Communist Party of China

1010 *Daniil A. Kuznetsov-Brusnikin*

Historicity of European Union foreign policy: historical and cultural conditions over national subjectivity

1024 *Andrei A. Ermakov, Alexander A. Kornilov, Igor V. Ryzhov*

Transformation of the Security Policy of the State of Israel: new trends against the background of traditional priorities

Scope and mission

Publication "Tambov University Review. Series: Humanities" is a peer-reviewed scientific-theoretical and applied journal, which publishes the results of interdisciplinary fundamental and applied research in the field of pedagogy and history.

The mission of the journal is to publish the results of scientific research that make an original contribution to the development of the following areas within the framework of scientific knowledge: pedagogy (general pedagogy, history of pedagogy and education, pedagogy of higher education, theory and methods of teaching and education (by field and level of education), recreational and adaptive physical education) and history (national history and general history).

The target audience of the journal is the scientific community of researchers in the field of pedagogy and history (scientists, higher school lecturers, applicants for the degrees of candidate of science and doctor of science).

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Derzhavin Tambov State University"
(33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Tambov Region, Russian Federation)

EDITOR-IN-CHIEF Dr. habil. (Education), Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

Dr. habil. (Education), Professor E.A. Alisov (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor I.Y. Gorskaya (Omsk, Russian Federation), Dr. habil. (Culturology), Professor E.I. Grigorieva (Moscow, Russian Federation), PhD (Education), Associate Professor G.I. Deryabina (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Associate Professor A.A. Kolesnikov (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor V.L. Kondakov (Belgorod, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor A.V. Malyov (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor T.E. Manger (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor P.J. Mitchell (Tomsk, Russian Federation), Dr. habil. (Philosophy), Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor N.V. Popova (St. Petersburg, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor M.A. Pravdov (Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Associate Professor T.A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russian Federation), Dr. habil. (Psychology), Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor I.A. Sharshov (Tambov, Russian Federation)

Historical Sciences

Dr. habil. (History), Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor V.V. Kondrashin (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Dr. habil. (Law), Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (History), Associate Professor A.N. Uchayev (Saratov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor M.V. Khodyakov (St. Petersburg, Russian Federation)

Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals I.V. Ilyina

Editors: Y.A. Biryukova, M.S. Zharikhina

English texts editors: M.A. Budarin, V.V. Klochikhin, D.G. Samodurov

Web-site administrator M.I. Filatova

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor), the mass media registration certificate ПИ no. ФЦ77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 23224

Signed for printing 15.09.2023. Release date

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 37,0. Conv. pr. sheet 34,4.

Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University

Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editorial Office telephone number: +7(4752)72-34-34 extension 0440

E-mail: ilina@tsutmb.ru

Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>

Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House "Derzhavinskiy" of FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University"

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

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

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities, 2023, vol. 28, no. 4, 296 p. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4>



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University", 2023

© The journal "Tambov University Review. Series: Humanities", 2023

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научная статья
УДК 378+331.548

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-747-769>



Исследование профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации

Марина Сергеевна ЧВАНОВА¹ , Ирина Александровна КИСЕЛЕВА² *,
Мария Сергеевна АНУРЬЕВА²

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

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

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

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

*Адрес для переписки: irinakiselyo@yandex.ru

Актуальность. Исследованы профессионально-ценностные ориентации молодежи в условиях интернет-социализации, их место в структуре жизненных ценностей молодежи. Актуальность обусловлена необходимостью поиска технологий управления процессом профессионально-ориентированной подготовки молодежи при помощи Интернета. Уточнено понятие профессионально-ценностных ориентаций молодежи, выявлены технологии, способствующие интернет-социализации молодежи, определены интернет-технологии, способствующие формированию профессионально-ценностных ориентаций молодежи.

Методы исследования. Для достижения поставленных целей исследования применялись различные методы, включая метод анализа информационных источников, метод анкетирования посредством цифрового ресурса Google Forms.

Результаты исследования. Приведены результаты исследования профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации при помощи профессионально-ориентированных социальных сетей, профессиональных сообществ, технологий и сервисов для взаимодействия в Интернете. Исследована интернет-социализация молодежи с использованием технологий фриланса, онлайн-стажировок, онлайн-образовательных платформ. Проводится исследование отношения педагогического и бизнес-сообщества к прохождению практики студентами университетов при помощи интернет-технологий.

Выводы. На основе проведенного анализа выявлено, что специфика формирования профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях интернет-социализации проявляется в их активно-деятельностной позиции, вхождении в различные профессионально-ориентированные сообщества и их адаптации, индивидуальности и интеграции в указанном сообществе. Социализация сначала проявляется как процесс приспособления к профессионально-ориентированному интернет-сообществу, затем – демонстра-

ция своей индивидуальности в интернет-сообществе, наконец – вхождение в интернет-сообщество и влияние на его жизнедеятельность. Исходя из указанного, проведено обсуждение результатов исследования профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации в профессионально-ориентированных социальных сетях, технологий фриланса, онлайн-стажировок, онлайн образовательных платформ и др.

Ключевые слова: профессионально-ценностные ориентации, интернет-социализация, студенческая молодежь, интернет-технологии

Благодарности: Результаты получены при поддержке РНФ по проекту: «Интернет-социализация студенческой молодежи в международном профессиональном сообществе», № 23-28-00805, 2023–2024.

Для цитирования: Чванова М.С., Киселева И.А., Анурьева М.С. Исследование профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 747-769. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-747-769>

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-747-769>

Research of professional and value orientations of youth in the conditions of Internet socialization

Marina S. CHVANOVA¹ , Irina A. KISELEVA² *, Maria S. ANUREVA² 

¹Moscow State University of Technology and Management
named after K.G. Razumovsky (First Cossack University)
73 Earthen Rampart, Moscow, 109004, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: irinakiselyo@yandex.ru

Relevance. We studied the professional-value orientations of young people in the conditions of Internet socialization, their place in the structure of the life values of young people. The relevance is due to the need to search for technologies for managing the process of professionally oriented training of young people with the help of the Internet. The concept of professional value orientations of young people is clarified, technologies that contribute to the Internet socialization of youth are identified, Internet technologies that contribute to the formation of professional value orientations of young people are identified.

Research methods. To achieve the goals of the study, various methods were used, including the method of analyzing information sources, the method of questioning through the digital resource Google Forms.

Research results. We discuss the results of a study of the professional and value orientations of young people in the context of Internet socialization with the help of professionally oriented social networks, professional communities, technologies and services for interaction on the Internet. The Internet socialization of young people using freelance technologies, online internships, online educational platforms is being studied. A study is being made of the attitude of the pedagogical and

business communities to the practice of university students with the help of Internet technologies.

Conclusions. Based on the analysis, it was revealed that the specificity of the formation of professional and value orientations of student youth in the conditions of Internet socialization is manifested in their active position, entry into various professionally oriented communities and their adaptation, individuality and integration in this community. Socialization first manifests itself as a process of adaptation to a professionally oriented Internet community, then – a demonstration of one's individuality in the Internet community, and finally – entry into the Internet community and influence on its life. Based on the above, a discussion was held of the results of a study of professional value orientations of young people in the context of Internet socialization in professionally oriented social networks, freelance technologies, online internships, online educational platforms, and others.

Keywords: professional value orientations, Internet socialization, student youth, Internet technologies

Acknowledgements: The results were obtained with the support of the RNF under the project: "Internet socialization of student youth in the international professional community", No. 23-28-00805, 2023–2024.

For citation: Chvanova, M.S., Kiseleva, I.A., & Anureva, M.S. (2023). Research of professional and value orientations of youth in the conditions of Internet socialization. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 747-769. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-747-769>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время интернет-среда меняет образ жизни, привычки, общение, круг интересов молодого поколения, становится реальной сферой профессиональной деятельности, частью жизни. В социальных сетях, на форумах, в интернет-сообществах молодежь общается по профессиональным интересам, обсуждает вопросы профессиональной взаимопомощи, участвует в профессиональных конкурсах и мн. др. Крупные компании создают свою электронно-образовательную среду, активно продвигают образовательные курсы самого разного назначения: от знакомства с особенностями жизнедеятельности компании до узкопрофессиональных курсов по потребностям в ИТ-специалистах определенного профиля подготовки.

Активно развивается интернет-инфраструктура крупных IT-лидеров с учетом потребностей студенческой молодежи в профессиональном общении, создаются Телеграмм-каналы с полезной информацией из личного опыта сотрудников крупных IT-компаний, где можно задать интересующие вопросы, проконсультироваться. В процессе профессионального общения специфической

особенностью интернет-социализации является вхождение личности в различные профессионально-ориентированные и профессиональные сообщества. При этом социализация происходит в процессе общения и адаптации личности к профессионально-ориентированному сообществу, демонстрации индивидуальности и, как следствие, – вхождение в указанное сообщество, влияние на его жизнедеятельность.

Интернет-социализация студентов влияет на их систему профессионально-ценностных ориентаций. Об этом говорят и исследователи разных научных направлений, они отмечают изменения ценностных ориентаций молодежи [1]. При этом авторы выделяют различные последствия этого процесса (как позитивные, так и негативные). Ученые исследуют специфику поведения молодежи в Сети, отмечают, что сетевые сообщества являются перспективным инструментом для формирования у студенческой молодежи позитивных, созидательных ценностных ориентаций [2], вместе с тем раскрыта группа факторов, имеющих отношение к теме сетевого влияния на компоненты ценностных ориентаций [3]. Выявляют ученые и отдельные аспекты проблемы интернет-зависимости. Ис-

следования показали, что у интернет-зависимых студентов снижены показатели осмысленности жизни, жизненных целей [4]. Е.Д. Беккер с соавт. анализируют, каким образом информационное воздействие способно влиять на морально-психологическую атмосферу отдельных индивидов и общества в целом. Авторы отмечают, что «в виртуальном пространстве происходит киберсоциализация человека, то есть изменение его сознания под воздействием современных информационных технологий в процессе жизнедеятельности» [5].

В настоящее время достаточно актуальна проблема формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях вуза [6]. Ученые разрабатывают методические рекомендации по развитию профессионально-ценностных ориентаций у студентов в процессе изучения дисциплин профильного цикла [7], анализируют структурные компоненты профессионально-ценностных ориентаций студентов вуза: когнитивный, эмотивный, мотивационно-поведенческий [8]. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, Е.В. Фроловой представлена бинарная систематизация профессиональных ценностных ориентаций студентов, которая основана на выделении отношений человека, профессии и общества по таким «осям», как «личностное – профессиональное» и «духовное – прагматическое» [9].

М.С. Чвановой и И.А. Киселевой проведен анализ исследований по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов в контексте интернет-социализации, который показал, что в «XXI веке преобладают профессионально-личностные и социально-профессиональные ценностные ориентации (материальное вознаграждение, престижность профессии, стабильность, гарантированность работы, образование, высокие запросы)» [10]. Выявлены наиболее чувствительные к трансформации элементы профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации: «ценности – отношения с профессио-

нальным интернет-сообществом и ценности – качества, которые характеризуются быстрой профессиональной адаптацией и самоадаптацией в изменяющемся мире профессий с использованием функциональных возможностей интернет-среды» [11].

К.А. Абульханова-Славская «к профессиональным ценностным ориентациям относит: материальное вознаграждение за труд, удовлетворение потребности личности через общественное признание, способы самовыражения, признание обществом индивидуальности личности» [12]. В настоящем исследовании к профессионально-ценностным ориентациям в условиях интернет-социализации отнесем: материальное вознаграждение с помощью удаленной работы; удовлетворение потребности личности, самовыражение через общественное признание в социальных сетях, профессиональных сообществах; признание обществом индивидуальности личности с помощью профессионально-ориентированных интернет-ресурсов, систем открытого образования.

В исследовании рассматриваются профессионально-ценностные ориентации молодежи в условиях интернет-социализации и интернет-технологии в указанном контексте, а именно: социальные сети, профессиональные сообщества, профессионально-ориентированные интернет-ресурсы, системы открытого образования, технологии дистанционного обучения, фриланса, виртуальные стажировки и др. Профессионально-ориентированные интернет-площадки могут быть полезны студентам в различных аспектах образовательного процесса, включая получение практического опыта с использованием Интернета. Исследуются вопросы профессионально-ценностных ориентаций молодежи в процессе прохождения профессиональной практики с помощью Интернета, что способствует обогащению профессиональной педагогики новыми формами организации учебной и производственной практики.

Проанализируем мировой опыт прохождения практики в удаленном режиме. J. Perkins и A. Irwin в своем исследовании отме-

чают, что в проведении онлайн-стажировок заинтересованы как минимум три основные стороны (студенты, преподаватели и работодатели), которые все больше знакомятся с подобным форматом. К положительным чертам проведения онлайн-стажировок авторы относят следующие аспекты: *высокое разнообразие* (как правило, онлайн-стажировки предоставляют организации доступ к более широкому кадровому резерву, чем традиционная очная стажировка); *гибкость* (гибкость рабочего времени, позволяющая студентам совмещать работу и домашние обязанности); *автономность* (автономность на работе, принятие решений и контроль над трудовой деятельностью); *цифровое кочевничество* (практиканты могут работать в любом месте, где есть Интернет). К проблемам онлайн-стажировок относят: *отсутствие близкого знакомства* (недостаток знаний и знакомств со стороны работодателей и научных работников может ограничить доступ к соответствующим руководящим принципам и протоколам для онлайн-стажировок); *изоляция* (студенты, которым не хватает навыков онлайн-взаимодействия, могут чувствовать себя изолированными от принимающей организации); *проблемы в формировании социальных связей* (могут возникнуть между организацией и практикантом в процессе выполнения работы); *недостаточное представительство в отдельных индустриях* (онлайн-стажировки проходят в технологически продвинутых организациях, где уже существуют протоколы удаленной работы) [13]. Даны следующие рекомендации по дальнейшему улучшению и развитию опыта онлайн-стажировки: обеспечение регулярного общения между студентом и организацией, реализация виртуального погружения в организацию, а также дополнительная поддержка каждого практиканта.

Ученые предполагают, что в некоторой степени пандемия COVID-19 привела к цифровой трансформации традиционных программ, включая преобразование способов прохождения практик в сторонних организациях в удаленном режиме [14]. R.J. Gill ис-

следовал потенциальное преимущество прохождения практики способами онлайн-стажировок и выполнения онлайн-проектов во время пандемии COVID-19. Исследователь отмечает, что студенты высших учебных заведений, которые работали удаленно над профессиональными проектами на этапе изоляции от пандемии, апробировали работу в такой среде, которая будет более точно отражать будущие условия работы в офисе [15].

Ученые в качестве рекомендаций предлагают высшим учебным заведениям совместно с работодателями разрабатывать программы виртуальных стажировок, которые целенаправленно отбирают и обучают руководителей, интегрируют «онлайн-стажеров» в рабочее место и помогают студентам справляться с трудностями с помощью самомотивации и тайм-менеджмента [16], развивают профессиональные навыки и повышают самооценку [17].

Обзор зарубежных источников, посвященных проблеме организации и эффективности проведения онлайн-стажировок, позволил выявить исследования по разным отраслям специальностей: информационные технологии, инженерия, медицина, библиотечное дело, творческие специальности.

J. Petersson исследовал восприятие студентами бакалаврами в области информационных систем процесса обучения, развития общих навыков во время очных и онлайн-стажировок [18]. Результаты исследования показали, что онлайн-стажеры более ответственно подходили к своей работе, индивидуально решали проблемы, были убеждены в своем профессиональном росте. В то же время студенты, проходившие практику традиционным способом, подчеркивали преимущество наличия кого-то «старшего», к кому можно обратиться в ситуациях решения проблем.

R.A. AlGhamdi провел оценку программы виртуальной стажировки для студентов, обучающихся в области информационных технологий [19]. Исследование проводилось по следующим вопросам: информация и знания, опыт работы, живое взаимодействие,

комфорт при выполнении задач и “soft skills”. Результаты показали, что студенты были удовлетворены своей виртуальной стажировкой. Онлайн-обучение проходило в реальных компаниях, выполнялись реальные рабочие задачи, что наилучшим образом соответствовало требованиям стажировки.

Ученые исследовали междисциплинарное взаимодействие студентов творческих специальностей с помощью онлайн-стажировки. Результаты подтверждают концепцию дистанционных стажировок как подходящих стратегий, которые предлагают новые возможности для прохождения практики. Стажировки на рабочем месте традиционным способом, хотя и предлагают высокоэффективный и аутентичный опыт, часто являются трудными для многих студентов, которые не могут посещать рабочие места, чтобы отработать требуемые часы из-за ряда других факторов работы, учебы и жизни. Исследователи приходят к выводу, что удаленный способ прохождения практики направлен на преодоление этих барьеров [20].

Ученые К. Koorman, R.S. Emmett, N.P. Sanderlin провели анализ проведения онлайн-стажировок при обучении инженеров с учетом следующих критериев: взаимосвязь между виртуальными стажировками и учебными планами; межличностные аспекты виртуальных стажировок; отличие виртуальных стажировок от очных стажировок; описание лучших практик виртуальных стажировок [21]. N.J. Bird, C.M. Chu, F. Oguz разработали модель виртуальных стажировок в библиотечно-информационном образовании [22].

Н. Bawadi, R. Shami et al. исследовали проблемы виртуальных стажировок и их влияние на профессиональную идентичность студентов-медиков. Ученые отмечают, что в сфере медицинского образования удаленный способ прохождения практики несет в себе весьма ощутимые недостатки: ограниченный клинический (практический) опыт, отсутствие общения и обратной связи, а также отсутствие уверенности в достижении целей стажировки [23].

Таким образом, проведенный литературный обзор однозначно свидетельствует об интересе со стороны научного сообщества к проведению учебных и производственных практик в удаленном формате с учетом выявленного опыта.

Вместе с тем отметим, что авторы публикаций отмечают преимущественно положительные стороны в проведении виртуальных стажировок для некоторых областей образовательных программ (например, информационные технологии, инженерное дело, библиотечно-информационное образование) и преимущественно отрицательные стороны в отдельных специальностях (например, медицина).

Другая возможная форма прохождения практики с помощью Интернета – *фриланс*, представляет собой новую форму занятости в виде удаленной кратковременной работы для разных заказчиков. Можно предположить, что с развитием информационных технологий фриланс обретет инновационные формы и потребует новых видов деятельности [24].

Э.М. Ахметшин с соавт. в своем исследовании отмечают, что на западе «фрилансер» – это «свободный художник», актер без постоянной ангажированности, дизайнер, программист, журналист, независимый политик или просто человек свободного мышления. В России фриланс существенно отличается от западной модели. Если на Западе давно сформировался класс аутсорсеров, которые занимают социальный слой, то в России фриланс еще в зачаточном состоянии. В качестве правовой основы фриланса ученые приводят две основные возможности: регистрация и уплата налогов по упрощенной системе или заключение авторского договора или договора подряда. В целом, наше общество постепенно осознает преимущества замены некоторых специалистов фрилансерами. Для многих молодых людей фриланс является дополнительной или единственной работой [25]. Ученые отмечают, что цифровая трансформация современной экономики привела к увеличению числа новых форм занятости, таких как фрилансеры. Разраба-

тывают требования для стимулирования фрилансеров при разработке инновационных продуктов программных стартапов [26]. К работе во фрилансе привлекается креативная рабочая сила, которая в значительной степени определяется студентами колледжей [27].

Таким образом, фриланс является одной из перспективных форм получения профессионального опыта в условиях интернет-социализации. По нашему мнению, данная технология может применяться при прохождении учебной или производственной практики в рамках основной образовательной программы.

Образовательные онлайн-платформы являются еще одной формой интернет-социализации молодежи. Профессионально-ориентированные онлайн-курсы с практическими заданиями способствуют закреплению и углублению на практике полученных в ходе учебного процесса теоретических и практических знаний. Среди известных площадок необходимо отметить крупные онлайн-образовательные платформы, такие как OpenEdu, Stepik, Coursera, Udacity, edX и системы управления курсами, Moodle, Blackboard.

Цель исследования: обсуждение результатов исследования профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации в профессионально-ориентированных социальных сетях, технологий фриланса, онлайн-стажировок, онлайн-образовательных платформ и др.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения качества работ использован *метод анализа информационных источников*. В литературе накоплен достаточно разнообразный материал, так или иначе фрагментарно связанный с описанием разных аспектов цифровой образовательной экосистемы.

Перечень информационных источников, которые использованы для проведения анализа: публикации из журналов, входящих в WoS и Scopus, публикации из научных электронных библиотек открытого доступа (<https://elibrary.ru/>) и КиберЛенинки (<https://cyberleninka.ru/>), поисковой системы научных публикаций Google Академии (<https://scholar.google.ru/>) и других научных библиотек и международных информационных систем (<https://www.elsevier.com/>, <https://www.annualreviews.org/> и др.).

Для реализации данного исследования использовался *метод анкетирования* посредством цифрового ресурса Google Forms. Анкета разработана таким образом, чтобы исследовать интернет-социализацию в профессионально-ориентированных социальных сетях, профессиональных сообществах, оценить технологии и сервисы для взаимодействия в Интернете, исследовать интернет-социализацию молодежи с использованием технологий фриланса, онлайн-стажировок, онлайн-образовательных платформ, провести исследование отношения педагогического и бизнес-сообщества к прохождению практики студентами университетов при помощи интернет-технологий. Итоговый массив респондентов составил $n = 221$ респондент. Время проведения опроса – май–июнь 2023 г.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Из полученных социально-демографических характеристик респондентов следует, что большинство опрошенных (76,9 %) входят в возрастную категорию 18–24 года, остальные опрошенные (23,1 %) – 25–35 лет, что соответствует категории молодежь. По роду своей деятельности большинство является студентами технического профиля образования.

Структуру социально-демографических характеристик респондентов характеризует табл. 1.

Исследование форм интернет-социализации. Опрос показал, что, в целом, большая часть респондентов социализируются в Интернете при помощи социальных сетей (97,2 %). Значительная часть пользуется системами дистанционного обучения (80,1 %), онлайн-играми (72,8 %), чатами, форумами (68,3 %), интернет-сообществами (66,1 %) и вебинарами (65,6 %). В меньшей степени

Таблица 1
Основные социально-демографические
характеристики респондентов
(% от ответивших)
Table 1
Main socio-demographic characteristics
of respondents (% of respondents)

Ваш пол	Женский	57,5
	Мужской	42,5
Ваш возраст	18–24 лет	76,9
	25–35 лет	23,1
Какое направление вашего образования?	Техническое	42,5
	Физико-математическое	11,3
	Педагогическое	11,3
	Юридическое	0,5
	Экономическое	3,7
	Историческое	3,2
	Медицинское	0,9
	Филологическое	7,2
	Биологическое	3,2
	Реклама	1,8
	Гуманитарное	1,4
	Другое	13
Укажите ваш социальный статус	Студент вуза, учащийся колледжа	72,9
	Аспирант, докторант	0,9
	Представитель гуманитарной, научной интеллигенции (учителя, преподаватели)	14,0
	Инженерно-технический работник (ИТР)	6,3
	Служащий(ая) в силовых структурах	2,7
	Госслужащий	3,2

пользователи используют фриланс (24,0 %), дистанционные платформы для проведения стажировок (12,7 %), электронные научные конференции (33,9 %) (рис. 1).

Необходимо отметить, что молодежь 18–24 лет проводит значительное время в социальных сетях, онлайн-играх, пользуется системами дистанционного обучения. В свою очередь, старшая группа опрошенной молодежи 25–35 лет предпочитает работу во фрилансе, дистанционные платформы для проведения стажировок. С возрастом видна тенденция роста численности в группе тех, кто исполь-

зует Интернет для проведения научных конференций, вебинаров (25–35 лет).

Что же касается социального статуса, который также определенным образом влияет на причины использования Интернета, то в данном аспекте отметим, что:

- Интернет ради социальных сетей более актуален для студентов и учащихся колледжей;

- Интернет как образовательную среду, в том числе и дистанционную, используют студенты, аспиранты, докторанты, а также представители научной, гуманитарной интеллигенции (учителя, преподаватели);

- работой в Сети (фриланс) в большей степени занимаются студенты, а также инженерно-технические работники.

Рассмотрим влияние Интернета на социализацию в профессионально-ориентированных социальных сетях, профессиональных сообществах.

Результаты опроса показали, что большая часть респондентов использует Интернет для своего профессионального саморазвития. Большая часть молодежи использует Интернет для поиска нужной информации на видеохостингах и социальных сетях (85,52 %). Значительная часть опрошенных считает, что прохождение онлайн-курсов способствует их профессиональному саморазвитию (52,04 %); другие отметили, что группы по профессиональным интересам, в которых они состоят, также способствуют их профессиональному росту (28,52 %). В меньшей степени пользователи используют работу во фрилансе (11,31 %), проходят онлайн-стажировки (8,14 %), работают удаленно (9,05 %) (рис. 2).

Проанализировав ответы респондентов, можно отметить, что молодежь 18–24 лет предпочитает находить самостоятельно нужную информацию на видеохостингах и социальных сетях, в то время как старшая группа опрошенной молодежи (25–35 лет) предпочитает работу во фрилансе, удаленно, пользуется платформами для проведения стажировок, состоят в сообществах по профессиональным интересам.

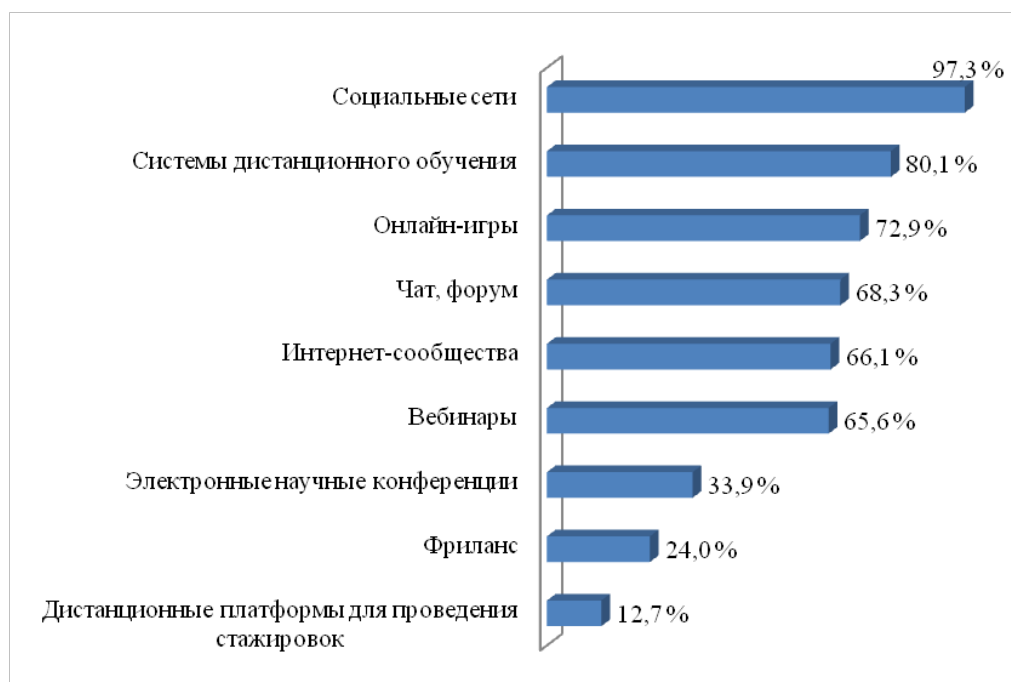


Рис. 1. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Какие формы интернет-социализации вам приходилось использовать?»

Fig. 1. Distribution of respondents' opinions when answering the question "What forms of Internet socialization did you have to use?"



Рис. 2. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Каким образом вы используете сеть Интернет для своего профессионального саморазвития?»

Fig. 2. Distribution of respondents' opinions when answering the question "How do you use the Internet for your professional self-development?"

Результат опроса показал, что большая часть респондентов не пользуется профессионально-ориентированными социальными сетями (77 %), из используемых сетей лидерами являются Behance и LinkedIn, которые используют 10 % опрошенных респондентов. Сети Glassdoor и XING используют в равной мере 3 %, а сеть Indeed – 4 %.

Проанализировав ответы респондентов, можно предположить, что большая часть опрошенных не использует профессионально-ориентированные социальные сети по причине того, что с ними не знакомы. Те респонденты, которые пользуются подобными сервисами, предпочитают Behance и LinkedIn, являющиеся лидерами на рынке (рис. 3).

Рассмотрим влияние Интернета на социализацию с помощью технологий и сервисов для взаимодействия в Интернете.

При ответе на вопрос об использовании технологий и сервисов для взаимодействия на занятиях респонденты отмечали такие технологии, как видеоконференции (76,5 %),

электронную почту и чаты (71,5 %), облачные хранилища (59,3 %), онлайн-платформы и системы управления курсами (47,5 %), виртуальные доски, обеспечивающие возможность совместной работы (14,5 %) и виртуальные симуляции для экспериментов (3,6 %).

Исходя из ответов, можно сделать вывод о том, что самые современные технологии организации взаимодействия внедряются в работу, но еще не используются так активно, как привычные инструменты.

Опрос показал, что, несмотря на активное участие и достаточную осведомленность о возможностях получения практического опыта в сети Интернет, большая часть респондентов такие средства не использовала (54 %). Среди тех респондентов, которые участвовали в прохождении практики с использованием представленных средств, большинство выбрали ответ «Онлайн-программы обучения» (19,9 %). Об онлайн-образовательных платформах и исследовательских проектах и лабораториях информированы

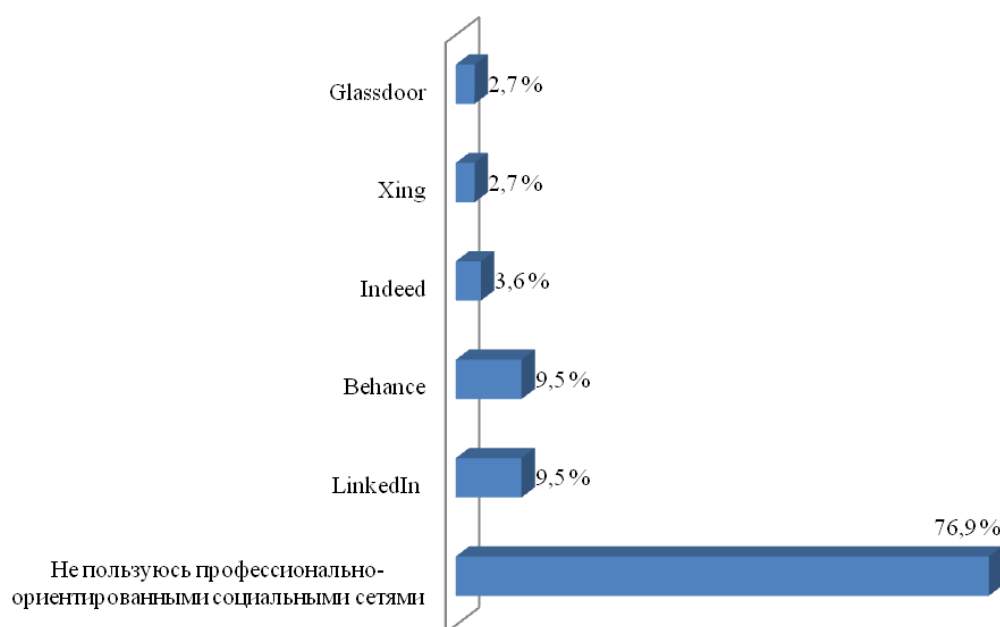


Рис. 3. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Какие профессионально-ориентированные социальные сети вы используете?»

Fig. 3. Distribution of respondents' opinions when answering the question "What professionally oriented social networks do you use?"



Рис. 4. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Из перечисленных средств выберите те, о которых вы информированы и в которых вам приходилось участвовать?»

Fig. 4. Distribution of respondents' opinions when answering the question "From the listed means, will you choose those about which you are informed and in which you had to participate?"

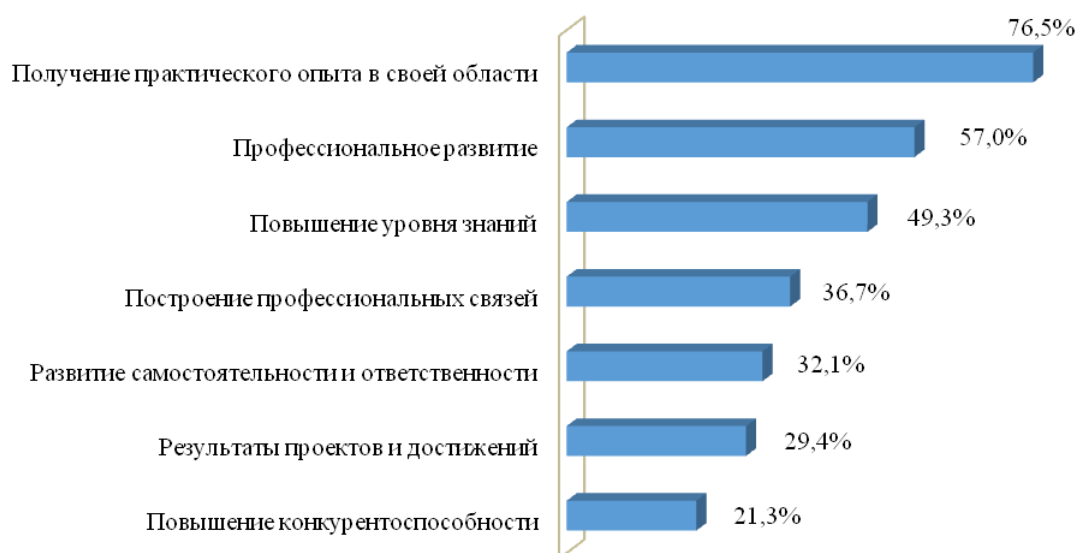


Рис. 5. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Какие результаты прохождения практики в Интернете вы хотели бы получить?»

Fig. 5. Distribution of respondents' opinions when answering the question "What results of internship on the Internet would you like to receive?"

или участвовали в них 16,7 и 15,8 % опрошенных, соответственно. В то же время об онлайн-платформах для фриланса информированы 12,7 % респондентов, а об интернет-стартапах – 10,4 %. В меньшей степени пользователи информированы о виртуальных симуляциях (8,1 %) и государственных и международных программах (7,2 %), а также о виртуальных стажировках (5 %) (рис. 4).

Проанализировав ответы, можно сделать вывод о том, что, несмотря на широкий спектр возможных способов получения практического опыта в Интернете, большая часть респондентов все еще остается не информированной о таких возможностях либо не пользовались этими возможностями.

Рассмотрим исследование социализации с использованием технологий фриланса, онлайн-стажировок, онлайн-образовательных платформ.

Важно отметить, что одной из перспективных форм профессиональной интернет-социализации молодежи представляется прохождение практики с использованием интернет-технологий (например, онлайн-стажировки, фриланс, онлайн-образовательные платформы).

И.А. Базылюк анализирует интернет-практики среди пользователей Интернета и выделяет следующие виды практик: коммуникативная, деловая-рабочая, экономическая, познавательная, развлекательная и техническая интернет-практики. Под «коммуникативной интернет-практикой» подразумевается безграничное общение; «деловая-рабочая практика» обеспечивается посредством выполнения рабочих обязанностей в Интернете; «экономическую практику» ученый рассматривает как денежный оборот в Сети; «познавательная практика» связана с доступом к познавательной информации в Сети; развлекательная практика обеспечивает непринужденное, веселое времяпрепровождение индивида в Сети; техническая практика отвечает за обеспечение работы устройств и сети Интернет [28].

Анализ ответов респондентов на вопрос: «Какой вид интернет-практики вам приходи-

лось использовать для профессионального саморазвития?» показал, что значительная часть использует познавательную интернет-практику (43,9 %). Коммуникативная интернет-практика пользуется популярностью у 29,9 %, а деловая-рабочая интернет-практика у 21,7 %. Не приходилось использовать интернет-практику 4,5 %. Преимущественно студентов 18–24 лет интересует доступ к познавательной информации в Сети, общение по профессиональным интересам используют студенты (18–24 лет), молодые люди 25–35 лет представители гуманитарной, научной интеллигенции (учителя, преподаватели). Рабочие обязанности в Интернете выполняют студенты, а также инженерно-технические работники.

Отвечая на вопрос: «Какие результаты прохождения практики в Интернете вы хотели бы получить?», большая часть респондентов ответила, что желает получить практический опыт в своей области (76,4 %), в основном, это студенческая молодежь 18–24 года, профессиональное развитие отметили 57 %, повышение уровня знаний – 49,3 %, преимущественно, это молодые люди 25–35 лет. Построение профессиональных связей в результате прохождения практики в сети Интернет ожидают 36,7 % ответивших, развитие самостоятельности и ответственности отметили 32,1 %. Результаты проектов и достижений выделили 29,4 %, а повышение конкурентоспособности – 21,3 % (рис. 5).

Дальнейший анализ построен на изучении специфики прохождения практики посредством интернет-технологий: фриланса, онлайн-стажировок, онлайн-образовательных платформ.

Фриланс. Опрос показал, что большая часть (70,3 %) не работала с технологией фриланса, тем не менее, использовали такую технологию 29,7 % опрошенных. Это может говорить о том, что большая часть опрошенных информирована о таких технологиях в недостаточной мере либо не готова к переходу на фриланс в силу различного рода опасений или отсутствия опыта.

Анализ ответов на вопрос: «Если вы использовали технологию фриланса, то какой вид деятельности вы выполняли?» показал, что большинство большая часть опрошенных из тех, кто работал с данной технологией, выполняли работу с текстом (19,9 %), 15,8 % ответивших работали с информацией, 14 % с

дизайном и графикой, 13,6 % с социальными сетями. Тем временем, работа с использованием технологии фриланса в области IT оказалась менее популярной, 9 % ответивших отметили работу по разработке сайтов, 8,1 % – работу, связанную с программированием.



Рис. 6. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Если вы использовали технологию фриланса, то какой вид деятельности вы выполняли?»

Fig. 6. Distribution of respondents' opinions when answering the question "If you used freelancing technology, what type of activity did you perform?"

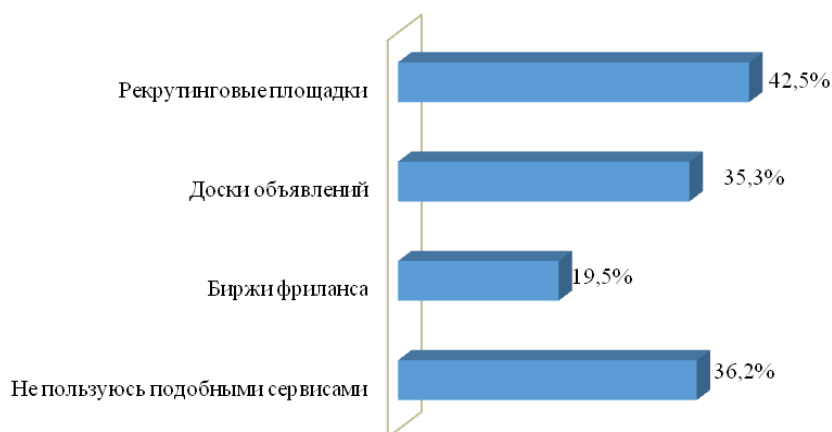


Рис. 7. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Какие онлайн-сервисы вы использовали для поиска работы, стажировки, потенциального заказчика?»

Fig. 7. Distribution of respondents' opinions when answering the question "What online services did you use to find a job, an internship, a potential customer?"

Меньшинство выделили оказание консультационных услуг (5,9 %) и продвижение сайтов (4,5 %) (рис. 6).

Онлайн-стажировки. По части онлайн-стажировок результаты опроса показали, что большинство респондентов при поиске работы, стажировки или потенциальных заказчиков использовали рекрутинговые площадки, такие как HH.ru, JobLab и др. (42,5 %), меньшей популярностью, в данном случае, пользуются доски объявлений (35,3 %), а также биржи фриланса (19,5 %). Не пользовались подобными сервисами 36,2 % опрошенных (рис. 7).

Опрос также показал, что наиболее востребованным онлайн-сервисом для прохождения стажировок среди респондентов является HH.ru (19,5 %), менее популярными являются сервисы, предоставляемые Superjob (6,3 %) и Работа.ру (5,9 %). Сервисы ВШЭ и Стажировка.ру выделили 4,1 и 3,2 % опрошенных. В то же время онлайн-стажировками не пользовалась большая часть опрошенных (79,6 %), что снова может говорить о том, что развитие данных сервисов находится на достаточно низком уровне.

В части информированности о сервисах для прохождения стажировок в области IT респонденты показали, что многие из них являются знакомыми. Так, сервисы, предоставляемые компанией Яндекс, отметили 50,7 % опрошенных, платформу 1С выделили 29,9 %. Немного менее популярными оказались Лаборатория Касперского (28,1 %) и VK Образование (24,4 %), компанию Info-watch отметили 8,6 %. Вместе с тем не знакомыми с подобными площадками являются 36,2 % респондентов, что может говорить о хорошем уровне знаний о подобном роде возможностей прохождения стажировок.

Образовательные онлайн-платформы. Согласно проведенному опросу, подавляющее большинство респондентов (89,1 %) использовали различные образовательные онлайн-платформы для прохождения курсов, и только 10,9 % опрошенных ни разу не пользовались такими платформами (рис. 8). Самой популярной образовательной онлайн-

платформой, по нашим данным, стала российская образовательная платформа Stepik, предлагающая большое количество курсов по различным разделам информатики и информационных технологий. В рамках нашего исследования, вероятно, высокую популярность данной платформы можно объяснить тем, что большинство респондентов (табл. 1) имеют техническое (42,5 %) и физико-математическое образование (11,3 %), а следовательно, заинтересованы в прохождении курсов ИТ-направления.

Другими популярными образовательными онлайн-платформами оказались Skillbox (31,2 %), Яндекс.Практикум (24,9 %), Открытое образование (24,9 %). Перечисленные платформы являются отечественными разработками, предлагают большое количество бесплатных образовательных курсов (наряду с платными) по востребованным направлениям, чем и завоевали высокую востребованность на российском рынке онлайн-образования.

Несмотря на то, что большинство образовательных онлайн-платформ предлагают достаточное количество бесплатных курсов, с каждым годом площадки все чаще прибегают к различным методам монетизации своих образовательных продуктов. Способы монетизации могут быть различными: отдельные курсы могут быть полностью платными, другие – иметь отдельные платные элементы (некоторые темы, обратная связь с преподавателем и пр.), прохождение онлайн-экзамена, выдача сертификата или удостоверения о прохождении курса.

Результаты нашего исследования показали, что 37,6 % участников опроса готовы проходить только бесплатные курсы, 14,9 % допускают оплатить за онлайн-обучения не более 2 тыс. рублей, 20,8 % опрошенных считают, что сумма от 2 до 5 тыс. рублей оптимальна для оплаты интересующего образовательного курса, 15,4 % респондентов готовы заплатить до 10 тыс. рублей. Меньше всего опрошенных намерены проходить курсы на образовательной онлайн-платформе, потратив на него от 10 тыс. до 20 тыс. рублей

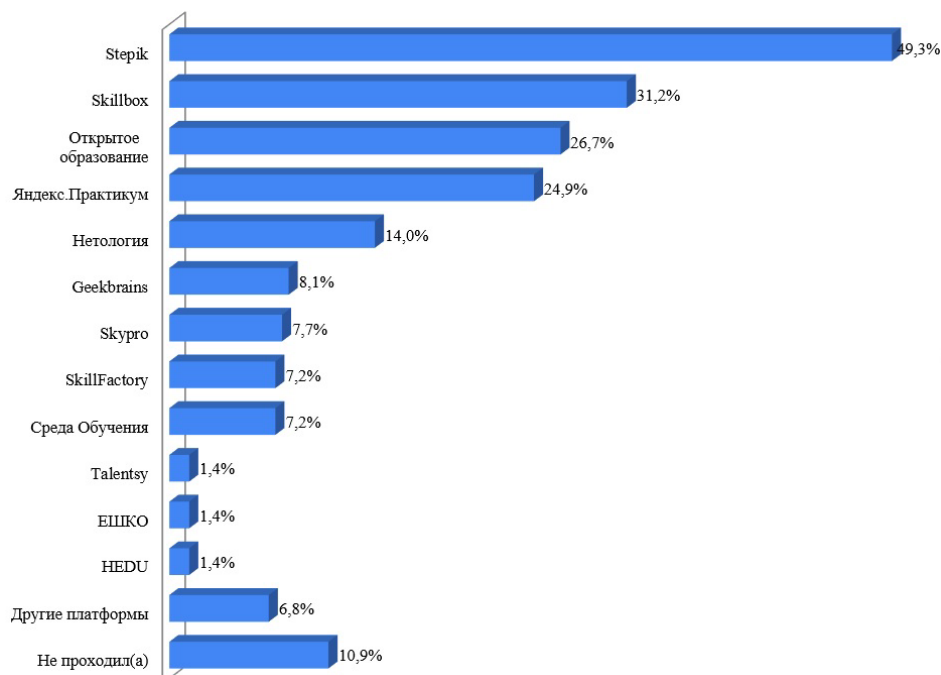


Рис. 8. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «На каких образовательных онлайн-платформах вы проходили курсы?»

Fig. 8. Distribution of respondents' opinions when answering the question "Which online educational platforms did you take courses on?"

(5,9 %), а более 20 тыс. – только 5,4 % участников опроса.

Таким образом, можно констатировать, что опрошенные к прохождению курсов (стажировки) на онлайн-образовательных платформах демонстрируют высокий интерес и большинство из них (62,4 %) готовы за это платить.

Рассмотрим отношение педагогического сообщества к прохождению практики студентами университетов при помощи интернет-технологий.

Отдельное внимание в проведенном опросе было уделено анализу мнений педагогического сообщества к прохождению практики при помощи интернет-технологий (онлайн-стажировки, фриланс и пр.). Отвечая на вопрос «Могли бы принимать отчетность о прохождении практики в Интернете?», 83,9 % преподавателей указали, что считают это хорошей возможностью. Вместе с тем 16,1 % педагогов отметили, что следует при-

держиваться традиционных способов прохождения практики.

При исследовании условий прохождения практики в Интернете обнаружилось, что 35,5 % педагогов считают, что на данный момент не могут оценить такой способ прохождения практики. Возможно, это можно объяснить тем, что в России такой формат еще не получил распространения. При этом педагоги понимают, что потенциально удаленная работа (19,4 %), онлайн-стажировки (32,3 %), работа во фрилансе (38,7 %) и прохождение онлайн-курсов (58,1 %) являются перспективными образовательными технологиями, поскольку отвечают задачам прохождения практики и связаны с профессиональной деятельностью (рис. 9).

Значительный процент преподавателей, отметивших, что именно прохождение дистанционного курса отвечает задачам прохождения практики, можно объяснить тем, что такая форма, по сравнению с другими, более

распространена на территории нашей страны. Однако, во-первых, онлайн-курсы, в основном, могут использоваться для перезачета в вузе по определенной дисциплине, а не по практике, во-вторых, скорее подходит для прохождения только учебной практики, основной целью которой является закрепление и углубление теоретических знаний, полученных в ходе учебного процесса, и не требует погружения в реальный производственный процесс.

Для того чтобы оценить общую вовлеченность педагогического сообщества в использование интернет-технологий для прохождения практики, был задан вопрос «Приходилось ли вам работать с сервисами для прохождения практики в сети Интернет?». В результате выяснилось, что 71 % опрошенных преподавателей никогда не приходилось работать с такими сервисами в процессе своей профессиональной деятельности, 29 % педагогов, принявших участие в опросе,

прибегали к онлайн-сервисам для организации практики студентов. Предполагается, что в ближайшие годы вовлеченность преподавателей в применение подобных онлайн-сервисов будет только возрастать.

Рассмотрим отношение бизнес-сообщества к прохождению практики студентами университетов при помощи интернет-технологий.

Наряду с мнением преподавателей, интерес представляет изучение мнения другой заинтересованной стороны – представителей организаций, предприятий, бизнес-сообщества. Авторы отмечают, что сегодня интенсивно развиваются и популяризируются виртуальные стажировки среди малых и средних предприятий [29], представители потенциальных работодателей отмечают, что хорошо спланированные виртуальные стажировки могут стать полезным опытом обучения, который позволит студентам получить востребованные профессиональные навыки [30].



Рис. 9. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Если вы преподаватель вуза, то при каких условиях вы могли бы оценить прохождение практики в Интернете?»

Fig. 9. Distribution of respondents' opinions when answering the question "If you are a university teacher, under what conditions could you evaluate the internship on the Internet?"

С целью выявления готовности представителей бизнес-сообщества к организации прохождения практики в виртуальном пространстве задан вопрос «В вашей организации возможно пройти практику в Интернете?». Половина потенциальных представителей работодателей (51,9 %) указали, что уже сейчас в их организациях имеются возможности для принятия студентов на практику в виртуальном пространстве, у 37% такой возможности нет. Остальные (11,1 %) затруднились ответить на этот вопрос.

Исследовано отношение представителей организаций, предприятий, бизнес-сообщества к прохождению студентами у них практики с использованием интернет-технологий. Результаты опроса показали, что 33,3 % представителей данной заинтересованной стороны имеют положительное отношение, они считают, что студенты могут выполнять поставленные задачи онлайн; 11,1 % опрошенных этой категории заявили, что относятся скорее положительно, поскольку студенты могут выполнять часть поставленных задач онлайн, а для отдельных задач необходимо личное присутствие в рабочем месте. Почти треть опрошенных работода-

телей (29,6 %) считают выполнение задач студентами на предприятии онлайн весьма затруднительным и имеют отрицательное отношение к прохождению студентами на их предприятии практики с использованием интернет-технологий. Четверть респондентов (25,9 %) затруднились дать ответ.

Кроме того, представителям предприятий, бизнес-сообщества предлагалось указать, в какой форме в их организации готовы предложить прохождение практики студентам с использованием Интернета (каждый респондент из этой группы имел возможность выбора нескольких вариантов ответов) (рис. 10). Так, наиболее распространенной формой онлайн-практики стала удаленная работа (85,2 %); фриланс готовы предложить в 59,3 %; организовать практику в виде курсов профессиональной подготовки в 44,4 %; принять на онлайн-стажировку – 33,3 %.

Подавляющее большинство респондентов группы потенциальных работодателей (77,8 %) считают, что онлайн-вариант прохождения практики для них удобен, поскольку не нужно обеспечивать сотрудника необходимой техникой. Вместе с тем остальная

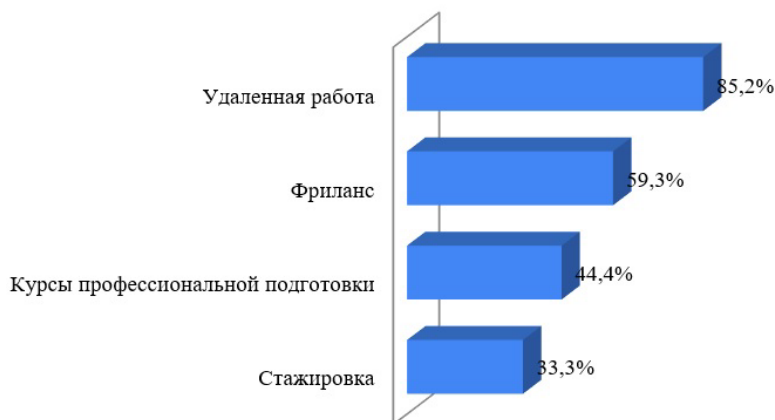


Рис. 10. Распределение мнений респондентов при ответе на вопрос «Если вы представитель организации, предприятия, бизнес-сообщества, то в какой форме вы готовы предложить прохождение практики в Интернете?»

Fig. 10. Distribution of respondents' opinions when answering the question "If you are a representative of an organization, enterprise, business community, in what form are you ready to offer an internship on the Internet?"

часть опрошенных (22,2 %) обозначили, что не находят такой вариант удобным и считают, что необходимо личное присутствие практиканта в организации.

Относительно организации рабочего времени во время прохождения практики в виртуальном пространстве, мнения представителей организаций, предприятий, бизнес-сообщества разделились следующим образом: 44,4 % опрошенных группы заявили, что им наиболее удобным представляется прохождение практики в Интернете в рамках гибкого графика работы; 37 % обозначили, что могут предложить прохождение онлайн-практики студентами на условиях полного рабочего дня, и 18,5 % – готовы взять студентов на неполный рабочий день.

ВЫВОДЫ

На основе проведенного анализа выявлено, что специфика формирования профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях интернет-социализации проявляется в их активностно-деятельностной позиции, вхождении в различные профессионально-ориентированные сообщества и их адаптации, индивидуальности и интеграции в указанном сообществе. Социализация сначала проявляется как процесс приспособления к профессионально-ориентированному интернет-сообществу, затем – демонстрация своей индивидуальности в интернет-сообществе, наконец – вхождение в интернет-сообщество и влияние на его жизнедеятельность. Исходя из указанного, проведено обсуждение результатов исследования профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях интернет-социализации в профессионально-ориентированных социальных сетях, технологий фриланса, онлайн-стажировок, онлайн-образовательных платформ и др.

Проведенный опрос показал, что большая часть респондентов социализируются в профессиональном интернет-сообществе посредством социальных сетей и систем дистанционного обучения. Здесь процесс адап-

тации не вызывает сомнения. В значительно меньшей степени опрошенные используют фриланс, дистанционные платформы для проведения стажировок, электронные научные конференции. Работой в Сети (фриланс) в большей степени занимаются студенты, а также инженерно-технические работники, но их доля незначительна – это свидетельствует о слабой адаптации студентов к данной форме практической работы. Если на Западе давно сформировался класс аутсорсеров, которые занимают социальный слой, то в России фриланс еще в зачаточном состоянии. И в данном направлении можно проводить профессионально-ориентированную работу со студентами для реализации педагогического потенциала указанной формы практической деятельности посредством Интернета. Фриланс является одной из перспективных форм получения профессионального опыта студентов в условиях интернет-социализации, данная технология может применяться при прохождении учебной или производственной практик в рамках основной образовательной программы.

В настоящее время значительная часть респондентов использует Интернет для поиска нужной профессиональной информации на видеохостингах и социальных сетях и считают, что прохождение онлайн-курсов способствует их профессиональному саморазвитию. Для этого используют образовательные платформы: Stepik, Skillbox, Яндекс.Практикум, Открытое образование. Опрошенные демонстрируют высокий интерес и две трети из них готовы за это платить, что свидетельствует об адаптации студентов к данной форме.

Вместе с тем ответы респондентов свидетельствуют о том, значительная их часть не использует профессионально-ориентированные социальные сети по причине того, что с ними не знакомы. В данном направлении также есть возможность рассмотреть их педагогический потенциал, который пока далек от реализации в образовательном процессе при организации разного вида практик.

При поиске работы и виртуальных стажировок респонденты обращаются к рекрутинговым площадкам: HH.ru, JobLab, Info-watch и др. Половина из них осведомлены о сервисах, предоставляемых компанией Яндекс, треть – о платформе 1С, четверть – о Лаборатории Касперского и четверть – VK Образование. Более трети не знакомы с подобными площадками. Из чего можно сделать вывод о невысокой адаптации студентов к данной форме и необходимости рассмотрения ее потенциала.

При исследовании условий прохождения практики посредством Интернета более трети педагогов не могут оценить такой способ. При этом педагоги понимают, что потенциально удаленная работа, онлайн-стажировки, работа во фрилансе и прохождение онлайн-курсов являются перспективными образовательными технологиями, поскольку отвечают задачам прохождения практики и связаны с профессиональной деятельностью.

Опрос показал, что меняется как система отношений студентов и преподавателей к профессионально-ориентированной интернет-социализации, так и профессионально-ценностные ориентации молодежи. Это связано, в том числе, с: предоставлением возможности для получения материального вознаграждения с помощью удаленной работы (фриланс, виртуальные стажировки); удовлетворением потребностей личности, самовыражением через общественное признание в социальных сетях, профессиональных сообществах; признанием обществом индивидуальности личности с помощью профессионально-ориентированных интернет-ресурсов и онлайн-образовательных платформ. Интернет-среда становится реальной сферой профессионально-ориентированной деятельности, важной ее частью, меняя многое в самом человеке – стиль, образ жизни, привычки, общение, круг профессиональных интересов молодого поколения.

Список источников

1. Фукалова В.Ю., Кривенченко С.В. Влияние Интернета на формирование ценностной ориентации молодежи // Научное отражение. 2022. № 4 (30). С. 32-34. <https://elibrary.ru/aujany>
2. Фатьянов В.М., Картавцев Д.А. Особенности влияния сетевых интернет-сообществ на ценностные ориентации студенческой молодежи // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (56). С. 58-67. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2019.56.5.007>, <https://elibrary.ru/vvmrhg>
3. Кожевников А.М. Интернет-коммуникационные факторы ценностных ориентаций российской молодежи // Власть. 2021. Т. 29. № 4. С. 54-60. <https://doi.org/10.31171/vlast.v29i4.8376>, <https://elibrary.ru/rtrbbi>
4. Быкова С.С. Исследование ценностных и смысложизненных ориентаций у студентов с разным уровнем интернет-зависимости // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 1 (4). С. 62-70. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-62-70>, <https://elibrary.ru/vqpcccl>
5. Беккер Е.Д., Габдрахманова А.В., Трегубова Л.В. Влияние Интернета на формирование ценностных ориентаций современной молодежи // Материалы Ивановских чтений. 2020. № 4 (30). С. 52-67. <https://elibrary.ru/frlvhd>
6. Бао Л., Донгаузер Е.В., Гаспарович Е.О. Актуальность формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов Китая и России в условиях вуза // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 2 (63). С. 337-340. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.63.601>, <https://elibrary.ru/rnyezm>
7. Тарасова Е.Н., Шарипова И.И. Развитие у студентов профессионально-ценностных ориентаций в процессе изучения дисциплин профильного цикла // Среднее профессиональное образование. 2022. № 10 (326). С. 38-41. <https://elibrary.ru/gqyblz>
8. Мищенко В.А., Фролова Е.В. Структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза // Глобальный научный потенциал. 2019. № 12 (105). С. 139-142. <https://elibrary.ru/qzftde>

9. Фролова Е.В. Образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 327-330. <https://elibrary.ru/ythovf>
10. Чванова М.С., Киселева И.А. Историко-логический анализ исследований по формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов в контексте интернет-социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 188. С. 7-14. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-7-14>, <https://elibrary.ru/xutauaf>
11. Чванова М.С., Киселева И.А. Педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 1. С. 7-17. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-7-17>, <https://elibrary.ru/dqrlgm>
12. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
13. Perkins J., Irwin A. The practice of online internships // The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning. L.: Routledge, 2023. P. 271-288. <https://doi.org/10.4324/9781003156420-21>
14. Linkov F., Khanijahani A., Swanson-Biearman B., Akinci F. Remote internship: practical approaches to sustaining student internships amid public health epidemics // Journal of Health Administration Education. 2021. Vol. 38. № 1. P. 363-376.
15. Gill R.J. Graduate employability skills through online internships and projects during the COVID-19 pandemic: an Australian example // Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability. 2020. Vol. 11. № 1. P. 146-158. <https://doi.org/10.21153/jtlge2020vol11no1art946>
16. Baker I., Fitzpatrick D. Student experiences in pre-COVID virtual internships: integration, barriers, motivation challenges, supportive supervisors, and intern growth // American Journal of Distance Education. 2022. Vol. 36. № 2. P. 90-102. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2034399>
17. Reid K., Butler D.L., Comfort C., Potter A.D.J. Virtual internships in open and distance learning contexts: Improving access, participation, and success for underrepresented students // Distance Education. 2023. Vol. 44. № 2. P. 276-283. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2209029>
18. Petersson J. Student perception of learning during on-site and online internships // Proceedings of the 20th European Conference on E-Learning ECEL. Berlin: University of Applied Sciences HTW, 2021. P. 364-370.
19. AlGhamdi R.A. Virtual internship during the COVID-19 pandemic: exploring IT students satisfaction // Education + Training. 2022. Vol. 64. № 3. P. 329-346. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2020-0363>
20. Briant S., Crowther P. Reimagining internships through online experiences: multi-disciplinary engagement for creative industries students // International Journal of Work-Integrated Learning. 2020. Vol. 21. № 5. P. 617-628.
21. Koopman K., Emmett R.S., Sanderlin N.P. Work in progress: examining the literature on virtual internships for insights applicable to engineers // ASEE Virtual Annual Conference Content Access. Washington DC, 2021. P. 1-11.
22. Bird N.J., Chu C.M., Oguz F. Internship in LIS education: an international perspective on experiential learning // IFLA Journal. 2015. Vol. 41. № 4. P. 298-307. <http://doi.org/10.1177/0340035215596352>
23. Bawadi H., Shami R., El-Awaisi A., Al-Moslih A., Rahim H.A., Du X., Moawad J., Al-Jayyousi G.F. Exploring the challenges of virtual internships during the COVID-19 pandemic and their potential influence on the professional identity of health professions students: a view from Qatar University // Frontiers in Medicine. 2023. Vol. 10. P. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1107693>
24. Харченко В.С. Потенциал взаимодействия работодателей и вузов (пример Уральского региона) // Регион: экономика и социология. 2021. № 1 (109). С. 97-126. <https://doi.org/10.15372/REG20210104>, <https://elibrary.ru/zxgfzb>
25. Akhmetshin E.M., Kovalenko K.E., Goloshchapova L.V., Polyakova A.G., Erzinkyan E.A., Murzagalina G.M. Approaches to social entrepreneurship in Russia and foreign countries // Journal of Entrepreneurship Education. 2018. Vol. 21. № S2. P. 1-10. <https://elibrary.ru/ysmedb>
26. Gupta V., Fernandez-Crehuet J.M., Hanne T. Freelancers in the software development process: a systematic mapping study // Processes. 2020. Vol. 8. № 10. P. 1-25. <https://doi.org/10.3390/pr8101215>
27. He J., Peng J., Zeng G. The spatiality of the creative digital economy: local amenities to the spatial agglomeration of creative e-freelancers in China // Journal of the Knowledge Economy. 2022. P. 1-22. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-01088-6>

28. Базылюк И.А., Килимова Л.В. Популярные виды интернет-практик среди пользователей сети Интернет // Актуальные проблемы региональной социологии: сб. науч. ст. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов / отв. ред. Л.В. Килимова. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2016. С. 141-147. <https://elibrary.ru/xrtikr>
29. Jeske D., Axtell C.M. Going global in small steps: E-internships in SMEs // Organizational Dynamics. 2016. Vol. 45. № 1. P. 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.12.007>
30. Park M., Jones T. Going virtual: The impact of COVID-19 on internships in tourism, events, and hospitality education // Journal of Hospitality & Tourism Education. 2021. Vol. 33. № 3. P. 176-193. <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1907198>

References

1. Fukalova V.Yu., Krivenchenko S.V. (2022). The influence of the Internet on the formation of value orientation of young people. *Nauchnoe otrazhenie* [Scientific Reflection], no. 4 (30), pp. 32-34. (In Russ.) <https://elibrary.ru/aujany>
2. Fat'yanov V.M., Kartavtsev D.A. (2018). Features of influence of network internet communities on value orientations of student youth. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = The Surgut State Pedagogical University Bulletin*, no. 5 (56), pp. 58-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.26105/SSPU.2019.56.5.007>, <https://elibrary.ru/vvmrhg>
3. Kozhevnikov A.M. (2021). Internet-communication factors of value orientations of Russian youth. *Vlast' [Power]*, vol. 29, no. 4, pp. 54-60. (In Russ.) <https://doi.org/10.31171/vlast.v29i4.8376>, <https://elibrary.ru/rtrbbi>
4. Bykova S.S. (2021). Research of value and life-sense orientations of students with different levels of internet addiction. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAIT) = INSIGHT*, no. 1 (4), pp. 62-70. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-1-62-70>, <https://elibrary.ru/vqpcccl>
5. Bekker E.D., Gabdrakhmanova A.V., Tregubova L.V. (2020). Influence of the Internet on the formation of value orientations of modern youth. *Materialy Ivanovskikh chtenii = Materials of Afanasiev Readings*, no. 4 (30), pp. 52-67. (In Russ.) <https://elibrary.ru/frlvhd>
6. Bao L., Dongauzer E.V., Gasparovich E.O. (2023). The relevance of forming professional and value orientations of Chinese and Russian students in university conditions. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*, no. 2 (63), pp. 337-340. (In Russ.) <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2023.63.601>, <https://elibrary.ru/rnyezm>
7. Tarasova E.N., Sharipova I.I. (2022). Development of students' professional and value orientations in the process of studying disciplines of the profile cycle. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education*, no. 10 (326), pp. 38-41. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gqyblz>
8. Mishchenko V.A., Frolova E.V. (2019). Structural components of professional value orientations of university students. *Global'nyi nauchnyi potentsial = Global Scientific Potential*, no. 12 (105), pp. 139-142. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qzftde>
9. Frolova E.V. (2018). Educational environment of higher school as the factor of formation of professional value orientations of students. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 7, no. 4 (25), pp. 327-330. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ythovf>
10. Chvanova M.S., Kiseleva I.A. (2020). Historical and logical analysis of research on the development of professional value orientations of students in the context of Internet socialization. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 25, no. 188, pp. 7-14. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-7-14>, <https://elibrary.ru/xutauv>
11. Chvanova M.S., Kiseleva I.A. (2022). Pedagogical model of development of value orientations of students in the conditions of Internet socialization. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 1, pp. 7-17. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-7-17>, <https://elibrary.ru/dqrlgm>
12. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (1980). *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activity and Psychology of Personality]. Moscow, Nauka Publ., 335 p. (In Russ.)

13. Perkins J., Irwin A. (2023). The practice of online internships. *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning*. London, Routledge Publ., pp. 271-288. <https://doi.org/10.4324/9781003156420-21>
14. Linkov F., Khanijahani A., Swanson-Biearman B., Akinci F. (2021). Remote internship: practical approaches to sustaining student internships amid public health epidemics. *Journal of Health Administration Education*, vol. 38, no. 1, pp. 363-376.
15. Gill R.J. (2020). Graduate employability skills through online internships and projects during the COVID-19 pandemic: an Australian example. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 11, no. 1, pp. 146-158. <https://doi.org/10.21153/jtlge2020vol11no1art946>
16. Baker I., Fitzpatrick D. (2022). Student experiences in pre-COVID virtual internships: integration, barriers, motivation challenges, supportive supervisors, and intern growth. *American Journal of Distance Education*, vol. 36, no. 2, pp. 90-102. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2034399>
17. Reid K., Butler D.L., Comfort C., Potter A.D.J. (2023). Virtual internships in open and distance learning contexts: Improving access, participation, and success for underrepresented students. *Distance Education*, vol. 44, no. 2, pp. 276-283. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2209029>
18. Petersson J. (2021). Student perception of learning during on-site and online internships. *Proceedings of the 20th European Conference on E-Learning ECEL*. Berlin, University of Applied Sciences HTW Publ., pp. 364-370.
19. AlGhamdi R.A. (2022). Virtual internship during the COVID-19 pandemic: exploring IT students satisfaction. *Education + Training*, vol. 64, no. 3, pp. 329-346. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2020-0363>
20. Briant S., Crowther P. (2020). Reimagining internships through online experiences: multi-disciplinary engagement for creative industries students. *International Journal of Work-Integrated Learning*, vol. 21, no. 5, pp. 617-628.
21. Koopman K., Emmett R.S., Sanderlin N.P. (2021). Work in progress: examining the literature on virtual internships for insights applicable to engineers. *ASEE Virtual Annual Conference Content Access*. Washington DC, pp. 1-11.
22. Bird N.J., Chu C.M., Oguz F. (2015). Internship in LIS education: an international perspective on experiential learning. *IFLA Journal*, vol. 41, no. 4, pp. 298-307. <http://doi.org/10.1177/0340035215596352>
23. Bawadi H., Shami R., El-Awaisi A., Al-Moslih A., Rahim H.A., Du X., Moawad J., Al-Jayyousi G.F. (2023). Exploring the challenges of virtual internships during the COVID-19 pandemic and their potential influence on the professional identity of health professions students: a view from Qatar University. *Frontiers in Medicine*, vol. 10, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fmed.2023.1107693>
24. Kharchenko V.S. (2021). Opportunities of interaction between employers and universities in the Ural region. *Region: ekonomika i sotsiologiya = Region: Economics and Sociology*, no. 1 (109), pp. 97-126. <https://doi.org/10.15372/REG20210104>, <https://elibrary.ru/zxgfbz>
25. Akhmetshin E.M., Kovalenko K.E., Goloshchapova L.V., Polyakova A.G., Erzinkyan E.A., Murzagalina G.M. (2018). Approaches to social entrepreneurship in Russia and foreign countries. *Journal of Entrepreneurship Education*, vol. 21, no. S2, pp. 1-10. <https://elibrary.ru/ysmedb>
26. Gupta V., Fernandez-Crehuet J.M., Hanne T. (2020). Freelancers in the software development process: a systematic mapping study. *Processes*, vol. 8, no. 10, p. 1-25. <https://doi.org/10.3390/pr8101215>
27. He J., Peng J., Zeng G. (2022). The spatiality of the creative digital economy: local amenities to the spatial agglomeration of creative e-freelancers in China. *Journal of the Knowledge Economy*, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-01088-6>
28. Bazylyuk I.A., Kilimova L.V. (2016). Populyarnye vidy internet-praktik sredi pol'zovatelei seti Internet. In: Kilimova L.V. (executive ed.). *Sbornik nauchnykh statei prepodavatelei, aspirantov, magistrantov, studentov «Aktual'nye problemy regional'noi sotsiologii»* [Proceedings of scientific Papers of Lecturers, Post-Graduate Students, Master's Degree Students, Students "Actual problems of Regional Sociology"]. Kursk, Closed Joint-Stock Company "University Book", pp. 141-147. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xrtikr>
29. Jeske D., Axtell C.M. (2016). Going global in small steps: E-internships in SMEs. *Organizational Dynamics*, vol. 45, no. 1, pp. 55-63. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.12.007>
30. Park M., Jones T. (2021). Going virtual: the impact of COVID-19 on internships in tourism, events, and hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, vol. 33, no. 3, pp. 176-193. <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1907198>

Информация об авторах

Чванова Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных систем и технологий. Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>
ms12008@rambler.ru

Киселева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

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

Анурьева Мария Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6583-6421>
anuryeva@mail.ru

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

Поступила в редакцию 19.07.2023
Поступила после рецензирования 06.09.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the authors

Marina S. Chvanova, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Information Systems and Technologies Department. Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (First Cossack University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>
ms12008@rambler.ru

Irina A. Kiseleva, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

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

Maria S. Anurieva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6583-6421>
anuryeva@mail.ru

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

Received 19.07.2023
Approved 06.09.2023
Revised 08.09.2023



Анализ публикационной активности исследователей мира по проблеме формирования цифровой образовательной экосистемы для студентов университета

Александр Александрович СКВОРЦОВ¹ , Анатолий Анатольевич МОЛЧАНОВ² 

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

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

²ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»

125993, Российская Федерация, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

*Адрес для переписки: skvor_88@mail.ru

Актуальность. Рассмотрена публикационная активность по проблеме формирования цифровой образовательной экосистемы для студентов университета. Выявлен период появления публикаций по проблеме и динамика публикационной активности научного сообщества. На основе использования Dimensions.ai, Lens.org, Scopus, Web of Science, VOSviewer построены диаграммы, библиометрические карты публикационной активности авторов по ключевым словам, активности стран. Цель исследования – показать, что цифровая образовательная экосистема является перспективным инструментом педагогического общения и содержит значительный потенциал для активизации исследовательской и инновационной деятельности студентов.

Методы исследования. Для достижения поставленных целей исследования применялись различные методы, включая анализ психолого-педагогической литературы, кластерный анализ, обобщение и систематизация данных.

Результаты исследования. Анализ карты распределения публикаций позволил выявить основные направления исследований по проблеме. Согласно данным, наиболее значимыми областями являются компьютерные науки, бизнес, социология, управление знаниями и окружающая среда. В период с 2010 по 2019 г. наблюдался активный рост публикаций на близкие темы. Предположительно, рост активности связан с попытками понять не столько суть цифровой образовательной экосистемы, сколько разобраться с понятием цифровая образовательная экосистема, которое обсуждалось в указанный период в зарубежных публикациях. Но результаты анализа на основе этих публикаций могут указывать и на сдвиг фокуса исследований в данной области. Возможно, это связано с изменением трендов, которые влияют на активность исследователей в данной тематике. Указанная тенденция к спаду может свидетельствовать о переключении интереса исследователей на проблемы, связанные с пандемией. Исследования, связанные с “digital educational ecosystems” (цифровыми образовательными экосистемами), характеризуются фрагментарностью и разрозненностью, что представляет потребность в применении системного подхода и более глубоком исследовании этой предметной области, которые позволят анализировать и понимать сложные взаимодействия и связи между различными компонентами этих экосистем. Обосновано, что

публикации по проблеме исследования именно в области педагогики носят фрагментарный характер, а публикационная активность отстает от отрасли информационных технологий – что тормозит исследования в области реализации педагогического потенциала цифровой образовательной экосистемы для студентов университета.

Выводы. Цифровая образовательная экосистема является перспективным инструментом педагогического общения и содержит значительный потенциал для активизации исследовательской и инновационной деятельности студентов. Но этот потенциал еще не реализован в силу неразработанности методологической основы. Требуется системное осмысление методологического базиса цифровой образовательной экосистемы.

Ключевые слова: цифровая образовательная экосистема, цифровизация образования в вузе

Благодарности: Результаты получены при поддержке РНФ по проекту: «Педагогические особенности формирования цифровой экосистемы активизации исследовательской и инновационной деятельности магистрантов», № 23-28-01341, 2023–2024 гг.

Для цитирования: Скворцов А.А., Молчанов А.А. Анализ публикационной активности исследователей мира по проблеме формирования цифровой образовательной экосистемы для студентов университета // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 770-782. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-770-782>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-770-782>

Analysis of the publication activity of world researchers on the problem of forming a digital educational ecosystem for university students

Alexander A. SKVORTSOV¹ , Anatoly A. MOLCHANOV² 

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

²Moscow Aviation Institute (National Research University)

4 Volokolamsk highway, Moscow, 125993, Russian Federation

*Corresponding author: skvor_88@mail.ru

Relevance. We consider the publication activity on the problem of forming a digital educational ecosystem for university students. The period of appearance of publications on the problem and the dynamics of the publication activity of the scientific community are revealed. Based on the use of Dimensions.ai, Lens.org, Scopus, Web of Science, VOSviewer built charts, bibliometric maps of the publication activity of authors by keywords, activity of countries. The purpose of the study is to show that the digital educational ecosystem is a promising tool for pedagogical communication and contains significant potential for enhancing the research and innovation activities of students.

Research methods. To achieve the goals of the study, various methods were used, including the analysis of psychological and pedagogical literature, cluster analysis, generalization and systematization of data.

Research results. An analysis of the distribution map of publications made it possible to identify the main directions of research on the problem. According to the data, the most significant areas are computer science, business, sociology, knowledge management and the environment. In the period from 2010 to 2019, there has been an active growth in publications on related topics. Presumably, the increase in activity is associated with attempts to understand not so much the essence of the digital educational ecosystem as to understand the concept of a digital educational ecosys

tem, which was discussed in foreign publications during this period. But the results of the analysis based on these publications may indicate a shift in the focus of research in this area. Perhaps this is due to a change in trends that affect the activity of researchers in this topic. This downward trend may indicate a shift in researchers' interest to problems related to the pandemic. It is concluded that studies related to "digital educational ecosystems" (digital educational ecosystems) are characterized by fragmentation and fragmentation, which represents the need for a systematic approach and a deeper study of this subject area, which will allow us to analyze and understand the complex interactions and relationships between the various components of these ecosystems. It is substantiated that publications on the research problem in the field of pedagogy are fragmented, and publication activity lags behind the information technology industry, which slows down research in the field of realizing the pedagogical potential of the digital educational ecosystem for university students.

Conclusions. The digital educational ecosystem is a promising tool for pedagogical communication and contains significant potential for enhancing the research and innovation activities of students. But this potential has not yet been realized due to the undeveloped methodological framework. A systematic understanding of the methodological basis of the digital educational ecosystem is required.

Keywords: digital educational ecosystem, digitalization of education at the university

Acknowledgements: The results were obtained with the support of the Russian Science Foundation under the project: "Pedagogical features of the formation of a digital ecosystem to enhance the research and innovation activities of undergraduates", No. 23-28-01341, 2023–2024.

For citation: Skvortsov, A.A., & Molchanov, A.A. (2023). Analysis of the publication activity of world researchers on the problem of forming a digital educational ecosystem for university students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 770-782. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-770-782>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Развитие цифровых экосистем в социально-экономической сфере приводит к существенным изменениям технологий в повседневной жизнедеятельности, нарастает конкуренция между ними за потребителя услуг, сформировано понимание того, что бизнес может развиваться, только будучи подключенным к цифровой экосистеме. Становится очевидным, что за ними будущее. Вместе с тем есть проблемы в становлении терминологического аппарата, не совсем понятна структура цифровой образовательной экосистемы и не выявлены системные свойства. Что оказывает влияние на попытки адекватно описать структуру и становление новых экосистем вообще и цифровых образовательных экосистем, в частности.

Актуальность необходимости педагогического переосмысления и создания реалистичных моделей формирования цифровых

образовательных экосистем обусловлена важностью разрешения современного противоречия: с одной стороны, есть фрагментарная результативная положительная практика развития цифровых экосистем в отличных от образования отраслях (Meta, Alibaba, Amazon, Walmart, Ozon, Apple, Google, Microsoft, «Яндекс», Mail.ru, «Сбер», Facebook, Тинькофф, Авито и др.), и мы активно вовлечены в них¹. Существует потребность педагогического сообщества в обосновании педагогического потенциала цифровых образовательных экосистем². С другой стороны, этот потенциал не реализован по причине отсутст-

¹ Автономная некоммерческая организация «Цифровая экономика». Российские цифровые экосистемы: перспективы развития. URL: <https://cdo2day.ru/analytics/cifrovye-jekosistemy-v-rossii-perspektivy-razvitiya/> (дата обращения: 26.03.2023).

² РБК. Почему будущее образования – за экосистемами. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34> (дата обращения: 26.03.2023).

вия системного обоснования как понятийного аппарата в контексте педагогики, так и особенностей развития цифровой образовательной экосистемы. Несмотря на фрагментарное исследование нового явления для педагогики «цифровая образовательная экосистема» [1] – практически отсутствует системное осмысление педагогического базиса, на котором может выстраиваться цифровая образовательная экосистема.

Фрагментарно исследовали затрагивают проблемы близких направлений. Например, А.М. Кондаков³ сделал попытку определить образовательную экосистему как интегрированную среду взаимодействия на основе обмена информацией всех участников образовательных отношений между собой, с разнообразным адаптивным и вариативным образовательным контентом, инновационными продуктами, технологиями и другими элементами экосистемы, обеспечивающую безопасность, реализацию требований ФГОС, формирование навыков XXI века, ценностей российского гражданского общества, личностную, социальную и профессиональную самореализацию человека в условиях сетевого общества, многонационального государства [2].

Lan Thi Nguyen, Kulthida Tuamsuk исследовали основные концептуальные элементы существующих моделей цифровых образовательных экосистем, которые включают в себя различные компоненты и механизмы взаимодействия. Показано, что в одних моделях уделяется внимание повышению качества образовательных результатов, а в других – повышению технологического уровня платформ [3].

Д. Белесова с соавт. отмечают, что переход к цифровому образованию и создание цифровой экосистемы имеют потенциал для развития человеческого капитала и предоставляют множество выгод. Однако существуют некоторые нерешенные вопросы и про-

белы, такие как отсутствие достаточного педагогического и научного обоснования эффективности цифрового образования, а также проблема цифрового неравенства в образовании [4].

Н. Fournier et al. акцентируют внимание на том, что социальные сети, экосистемы неформального обучения, такие как персональные среды обучения и массовые открытые онлайн-курсы, имеют потенциал для улучшения процессов обучения. Но ряд вопросов, связанных с самонаправленным и персонализированным обучением, требует дальнейшего изучения [5].

J. Krogstie рассматривает характеристики цифровых экосистем, их влияние на информационные и коммуникационные технологии и обсуждает две основные категории цифровых экосистем: экосистемы контента и программные экосистемы. Отмечается, что существующие цифровые экосистемы имеют ограниченный масштаб и разную степень прозрачности [6].

Innovation Unit провела эмпирический анализ локальных образовательных экосистем и констатировала, что большинство из них находится на стадии зарождения (фазы гипотезы и попытки визуализации, а также активизации обсуждения и инициации) и роста (фазы динамического экспериментирования и поддержки)⁴.

В настоящее время сложилось понимание того, что Интернет – один из ключевых компонентов образовательной экосистемы и значительную роль в развитии цифровой образовательной экосистемы играют системы управления образовательным контентом – CMS и системы управления образованием – LMS. Пандемия активизировала их повсеместное применение образовательными заведениями мира. Развитие системы открытого образования стимулировано признанием технологий дистанционного обучения на го-

³ Кондаков А.М. Экосистема цифрового образования. Презентация. URL: https://old-firo.ranepa.ru/files/docs/cifrovizaciya/prezentaciya_spo_5.pdf (дата обращения: 26.03.2023).

⁴ Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushago-obrazovaniya/> (дата обращения: 26.03.2023).

сударственном уровне⁵. Принятие нормативных документов⁶ и реализация Федеральных программ активизировали стремительное увеличение количества электронных образовательных курсов, развитие порталов дистанционного обучения на основе международных стандартов. Одной из форм активного внедрения дистанционных образовательных технологий стали Массовые открытые онлайн-курсы (МООС). Активно заговорили о гибридных цифровых образовательных технологиях. Тем самым давая возможность выбора ИТ-инструментария для разных целей: организации структурированного онлайн-общения, организации учебной проектной деятельности, организации выступлений, проведения онлайн-занятий, подготовки образовательного видеоконтента, организации разного вида опроса и тестирования и многого другого. Карлос Дельгадо-Клос акцентировал внимание педагогического сообщества на цифровой трансформации университетов и инструментальной цифровой базе настоящего времени [7].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ научных публикаций проводился по ключевым словам: “digital ecosystems” и “digital educational ecosystems”, анализ по такому сочетанию ключевых слов позволит исследовать заинтересованность международного научного сообщества в вопросах, связанных с развитием цифровых образовательных экосистем и способствовать раскрытию их педагогического потенциала, понять, какие научные направления наиболее заинтересованы, и оценить уровень проработанности темы с педагогической стороны.

⁵ Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации: Приказ Минобрнауки РФ от 18.12.2002 № 4452. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

⁶ Об использовании дистанционных образовательных технологий: Приказ Минобрнауки России от 06.05.2005 № 137. Доступ из СПС КонсультантПлюс.

В качестве инструментов для анализа заданных ключевых слов были выбраны инструменты систем Dimensions.ai⁷ и Lens.org⁸, содержащие базы данных публикаций, индексируемых Scopus и Web of Science, формируемые на данных ресурсах базы содержат названия статей, ключевые слова, имена авторов, страны, годы публикации и многие другие, необходимые для анализа, критерии. С помощью выбранных инструментов была собрана статистика по количеству опубликованных научных статей по ключевым словам “digital ecosystems” и “digital educational ecosystems” для оценки масштаба заинтересованности научного сообщества в теме интернет-социализации студентов университета и выявления основных направлений исследований. Статистика по датам публикаций позволяет определить время возникновения интереса к теме и понять, на каком уровне он находится сейчас. Распределение количества публикаций на карте мира по странам наглядно показывает, где проводится больше исследований. Статистика публикационной активности авторов позволяет выявить наиболее заинтересованных в тематике цифровых образовательных экосистем среди всех публиковавшихся, понять их направления исследований, изучить основные достигнутые ими результаты.

Для построения библиометрических данных использована система VOSviewer⁹. В нее загружены базы данных из Lens.org, полученные по ключевым словам “digital ecosystems” и “digital educational ecosystems”. Построенные при помощи системы VOSviewer библиометрические карты позволили визуализировать количество опубликованных статей по странам, авторам,

⁷ Dimensions. Исследовательская база данных. URL: <https://app.dimensions.ai/discover/publication> (дата обращения: 01.03.2023).

⁸ Lens. Открытая платформа для исследователей и научных организаций. URL: <https://www.lens.org/lens/> (дата обращения: 01.03.2023).

⁹ VOSviewer. Программный инструмент для построения и визуализации библиометрических сетей. URL: <https://www.vosviewer.com/> (дата обращения: 01.03.2023).

временным промежуткам и наличию взаимосвязей между авторами, публикациями и терминами [8; 9].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для выявления современного состояния исследований по проблеме, прежде всего, проанализированы статьи из базы данных Lens.org по набору ключевых слов “digital ecosystems” (цифровые экосистемы). Это решение связано с тем, что публикации по ключевым словам “digital educational ecosystems” (цифровые образовательные экосистемы) пока представлены значительно реже и не позволяют провести разносторонний анализ. Поэтому обращение к ключевым словам “digital ecosystems” (цифровые экосистемы) позволит выявить первоначально большее количество связей в исследуемых кластерах.

Поиск проведен по всем полям (название публикации, содержание публикации, аннотация). Для анализа ключевые слова могут быть получены двумя способами. Во-первых, они могут быть указаны самими авторами статей. В этом случае ключевые слова прямо указываются в публикациях и используются для дальнейшего анализа. Во-вторых, ключевые слова могут быть извлечены из названий и аннотаций статей с использованием алгоритмов автоматического извлечения ключевых слов. Эти алгоритмы анализируют текст статьи и идентифицируют наиболее важные и релевантные термины, которые могут служить ключевыми словами для дальнейшего анализа. Извлеченные ключевые слова могут быть организованы и представлены в виде тематических кластеров. Это позволяет группировать термины, которые часто встречаются вместе, и отображать их в информационной системе. Размер каждого кластера отражает количество публикаций, в которых используются соответствующие ключевые слова. Такой подход к анализу ключевых слов позволяет получить представление о наиболее значимых темах в исследуемой области.

В результате в базе данных Lens.org найдено более 59 тысяч публикаций, данные экспортированы для дальнейшего анализа при помощи инструмента VOSviewer. Согласно проведенному анализу публикаций по указанным датам выхода публикации, первые научные труды, связанные с ключевыми словами, появились в 1990-х гг. прошлого века. Вместе с тем их количество было незначительным, что указывает на начало изучения.

Согласно данным, в 2000 г. количество публикаций по заданной теме составляло 91. Это означает, что на тот момент исследователи только начали изучать потенциал предметной области. В 2005 г. произошел значительный рост публикаций, и количество достигло 302. Это может указывать на то, что в тот период исследователи начали проявлять интерес к данной теме.

Далее, с 2005 по 2019 г., произошел значительный рост публикаций. В 2019 г. количество публикаций составило 5942, что в 65 раз превышает количество публикаций в 2000 г. Начиная с 2019 по 2021 г. наблюдалось снижение публикационной активности. В 2022 г. наблюдается подъем публикаций, и их количество составляет 4085. Это может указывать на то, что исследователи снова стали проявлять интерес к данной области.

Анализ карты распределения публикаций позволил выявить основные направления исследований по проблеме. Согласно данным, наиболее значимыми областями являются компьютерные науки, бизнес и окружающая среда. В области компьютерных наук было опубликовано 14777 научных работ за весь рассматриваемый период. Это свидетельствует о значительном интересе исследователей к проблемам, связанным с использованием цифровых экосистем. Сфера бизнеса также оказалась в числе важных направлений исследований. За указанный период было опубликовано 8672 научные публикации, что указывает на то, что исследователи интересуются проблемами, связанными с применением цифровых экосистем в бизнесе и влиянием этих технологий на развитие предпринимательства.

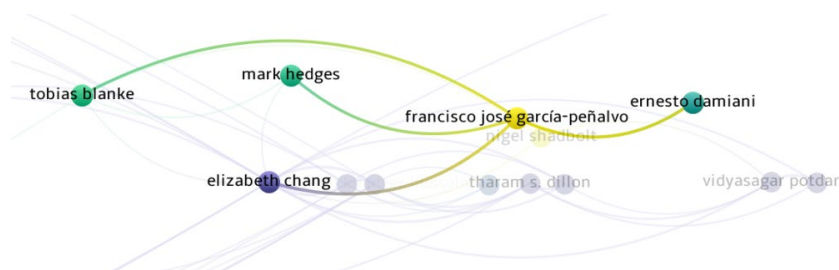


Рис. 2. Результат построения карты публикационной активности авторов по ключевым словам “digital ecosystems”

Fig. 2. The result of formation the publication activity map of authors for the keywords “digital ecosystems”

Следующим шагом было решено проанализировать набор ключевых слов “digital educational ecosystems” (цифровые образовательные экосистемы). По результатам поиска найдено более 7 тысяч публикаций в Lens.org, данные из которых были экспортированы для дальнейшего анализа с помощью VOSviewer.

Как показывает инструмент анализа публикаций по датам, первые научные публикации по указанным выше ключевым словам появляются уже в 90-х гг. прошлого века. Вместе с тем они единичны, что свидетельствует о начальных этапах осмысления использования Интернета в образовательной деятельности.

В период с 2010 по 2019 г. наблюдается активный рост публикаций на заданную тему. Количество публикаций увеличивается с 99 в 2010 г. до 890 в 2019 г. Этот рост говорит о повышенной заинтересованности исследователей в близкой к проблеме области. Вместе с тем, начиная с 2020 г., наблюдается снижение публикационной активности до 755 публикаций. В 2021 г. публикаций было всего 233, что представляет собой значительное снижение в сравнении с предыдущими годами. По сравнению с 2020 г., публикационная активность снизилась на 70 %. В 2022 г. количество публикаций продолжило снижаться и составило 190 публикаций, что является уменьшением на 20 % по сравнению с предыдущим годом. Предположительно рост активности связан с попытками понять не столько суть цифровой образова-

тельной экосистемы, сколько разобраться с понятием образовательная экосистема, которое обсуждалось в указанный период в зарубежных публикациях. Но результаты исследований на основе этих публикаций могут указывать и на сдвиг фокуса исследований в данной области. Возможно, это связано с изменением трендов, которые влияют на активность исследователей в данной тематике. По нашему предположению, указанная тенденция к спаду может свидетельствовать о переключении интереса исследователей на проблемы, связанные с пандемией (см. рис. 3).

Карта распределения публикаций позволила понять, что основными направлениями исследования проблемы являются: социология (1059 публикаций за весь период), бизнес (1044 публикации) и управление знаниями (725 публикаций). Присутствуют статьи и по направлению компьютерных наук (608 публикаций). Вместе с тем педагогика отстает от лидера (362 публикации) по заданным ключевым словам.

Представляется интересным распределение публикаций по наиболее часто публикуемым авторам на заданную тему по указанным ключевым словам. По количеству публикаций лидирует Francisco José García-Peñalvo, имеющий 16 публикаций, следом идут Benjamin K. Sovacool (14 публикаций) и Yogesh K. Dwivedi (12 публикаций).

Странами-лидерами по количеству публикаций на момент проведения анализа являются Великобритания (1596 публикаций),

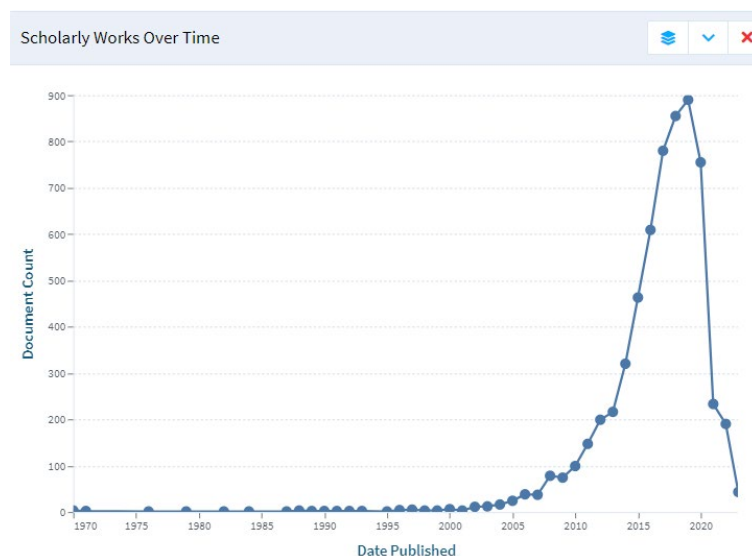


Рис. 3. Результат распределения количество и даты публикаций на гистограмме, по ключевым словам “digital educational ecosystems” в системе Lens.org

Fig. 3. The distribution result of the number and dates of publications on the histogram, by the keywords “digital educational ecosystems” in the Lens.org system

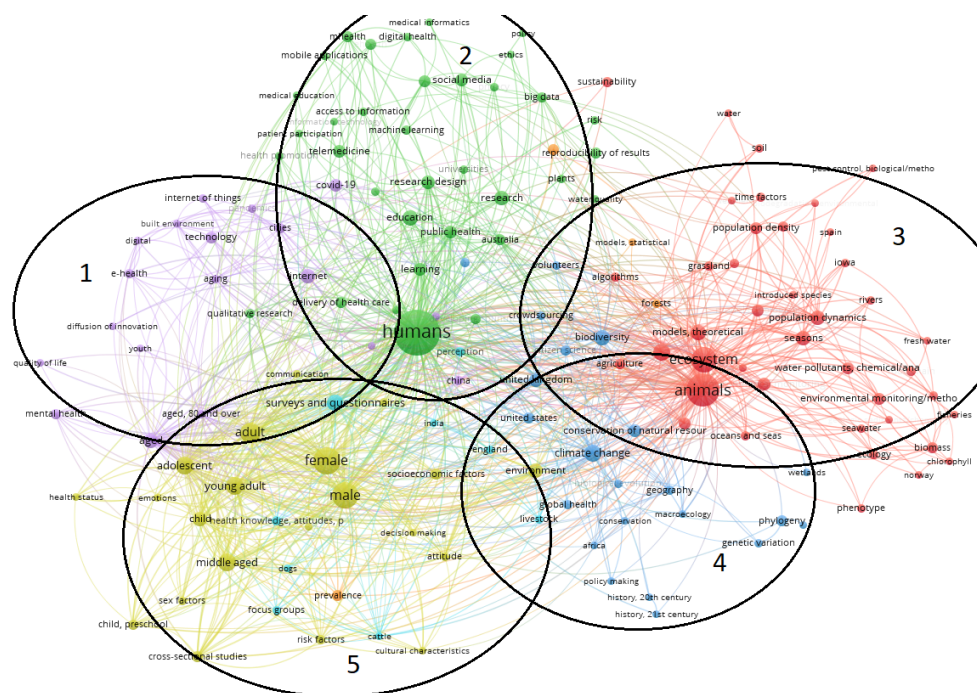


Рис. 4. Результат построения терминологической карты по ключевым словам с разделением по кластерам “digital educational ecosystems”

Fig. 4. The result of formation a terminological map by keywords with division into clusters of “digital educational ecosystems”

США (825 публикаций), Испания (382 публикации), помимо лидеров – Российская Федерация (87 публикаций). Эти данные подчеркивают глобальный интерес к исследованиям, связанным с обозначенными ключевыми словами, и демонстрируют значимость и широкое распространение этой темы среди научного сообщества различных стран.

Понятие экосистема переходит в область компьютерных наук. Во-первых, более новые публикации встречаются именно в этом кластере. Во-вторых, встречается большое количество слов: машинное обучение, Интернет, большие данные, цифровые сервисы, технологии. Данные пересечения и связи с другими областями говорят о том, что все больше организаций и отраслей стремятся перейти к цифровой трансформации и интеграции цифровых технологий в свою деятельность (рис. 4). Для построения терминологической карты использовались ключевые слова, которые встречались в статьях более пяти раз, общее количество таких ключевых слов 151.

Терминологическая карта по ключевым словам разделена на 5 кластеров, которые пересекаются между собой. Рассмотрим

вхождение ключевых слов в каждый кластер отдельно и сгруппируем в категорию.

Кластер 1 – цифровые технологии: интернет-технологии, интернет-вещей, Интернет, пандемия, сайты.

Кластер 2 – цифровое обучение и сервисы: люди, цифровое обучение, машинное обучение, большие данные, социальные сервисы, мобильные сервисы, университеты.

Кластер 3 – экология и биология: погода, животные, экосистема, океаны и моря, леса, биологическая модель.

Кластер 4 – география: география, макроэкология, изменение климата, окружающая среда, сохранение природных ресурсов.

Кластер 5 – социум: фокусные группы, факторы риска, культурные особенности, поперечные исследования.

После проведенного анализа было выбрано в системе VOSviewer 23 ключевых слова в контексте “digital educational ecosystems” и построена терминологическая карта для более детального обзора. Количество кластеров в данном контексте не изменилось (рис. 5).

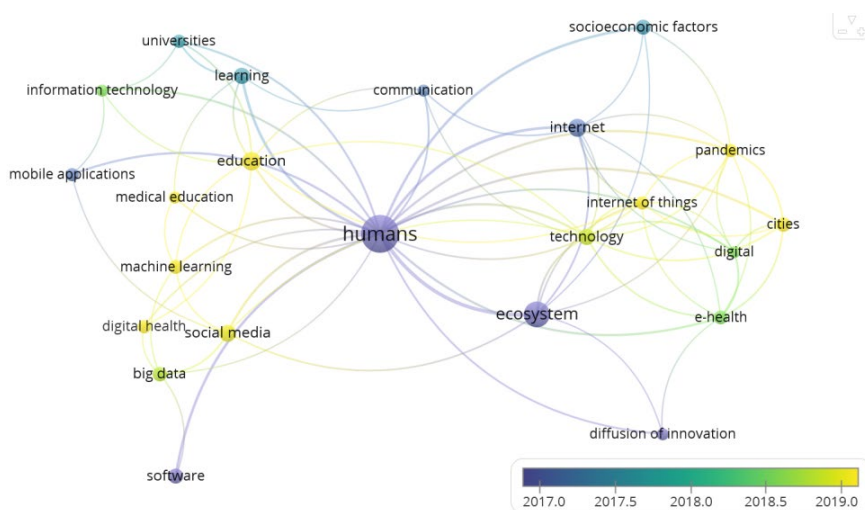


Рис. 5. Результат построения терминологической карты по 23 выбранным ключевым словам в контексте “digital educational ecosystems”

Fig. 5. The result of formation a terminological map for 23 selected keywords in the context of “digital educational ecosystems”

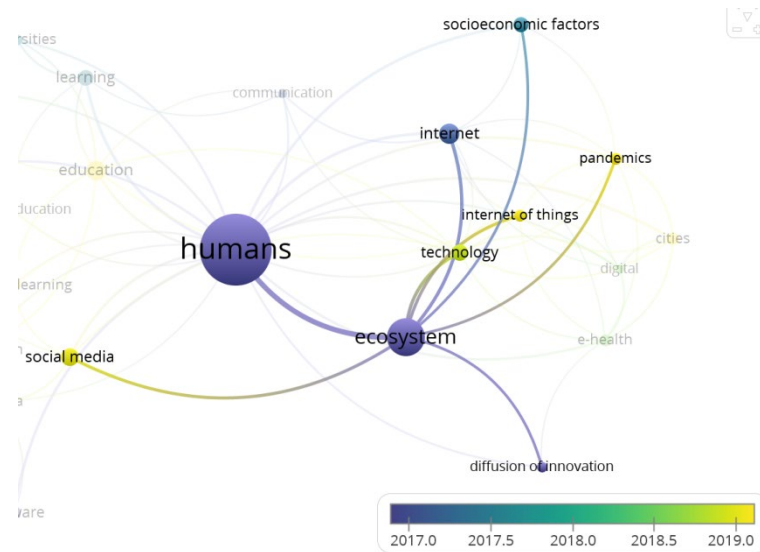


Рис. 6. Результат построения терминологической карты ключевого термина “ecosystems”
Fig. 6. The result of formation a terminological map of the key term “ecosystems”

Ключевым и центральным термином является “humans”, который связан со всеми остальными ключевыми словами. “Ecosystem” имеет связь с 8 терминами, ключевыми для нас являются “technology”, “internet”, “internet of things”, “pandemics” (рис. 6). “Technology” имеет связь с 11 терминами и связан с “digital” и “education”, которые между собой напрямую не связаны и находятся в разных кластерах. Исследования в контексте “digital educational ecosystems” носят фрагментарный и разрозненный характер, что требует применения системного подхода и более детального изучения данной предметной области.

Наиболее часто публикующимися авторами по данным системы Dimensions.ai являются Francisco José García-Peñalvo (University of Salamanca, Spain, 324 публикации), Iztok Podbregar (University of Maribor, Slovenia, 195 публикаций), Andreja Pucihar (University of Maribor, Slovenia, 166 публикаций).

Основными направлениями исследований представлены “Information and Computing Sciences” (33120 публикаций), “Human Society” (22241 публикация) и “Commerce, Management, Tourism and Services” (21185

публикаций). Вместе с тем присутствуют статьи по направлениям “Education” (18136 публикаций) и “Curriculum and Pedagogy” (8378 публикаций).

Исследования, связанные с “digital educational ecosystems” (цифровыми образовательными экосистемами), характеризуются фрагментарностью и разрозненностью, что представляет потребность в применении системного подхода и более глубоком исследовании этой предметной области, который позволит анализировать и понимать сложные взаимодействия и связи между различными компонентами этих экосистем.

ВЫВОДЫ

Таким образом, анализ научных публикаций проводился по ключевым словам: “digital ecosystems” и “digital educational ecosystems”, анализ по такому сочетанию ключевых слов позволил исследовать заинтересованность международного научного сообщества в вопросах, связанных с развитием цифровых образовательных экосистем и оценить уровень проработанности темы с педагогической стороны. Согласно данным,

ключевые слова “digital ecosystems” наиболее представлены в компьютерных науках, бизнесе, социологии, управлении знаниями и окружающей среде.

Исследования педагогики, связанные с “digital educational ecosystems” (цифровыми образовательными экосистемами), характеризуются фрагментарностью и разрозненностью, что тормозит реализацию их педагогического потенциала, а публикационная активность отстает от отрасли информационных технологий – что тормозит исследования

в области реализации педагогического потенциала цифровой образовательной экосистемы для студентов университета.

Вместе с тем существует потребность в более глубоком исследовании этой предметной области. Реализация педагогического потенциала цифровых образовательных экосистем требует обоснования понятийного аппарата и системного осмысления методологического базиса цифровой образовательной экосистемы.

Список источников

1. Каранатова Л.Г., Кулев А.Ю. Современные подходы к формированию инновационных экосистем в условиях становления экономики знаний // Управленческое консультирование. 2015. № 12 (84). С. 39-46. <https://elibrary.ru/vehvsn>
2. Кондаков А.М., Костылева А.А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 4. С. 295-307. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307>, <https://elibrary.ru/kyasak>
3. Nguyen L.T., Tuamsuk K. Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse // Cogent Education. 2022. Т. 9. № 1. С. 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033>
4. Belessova D., Ibashova A., Bosova L., Shaimerdenova G. Digital learning ecosystem: current state, prospects, and hurdles // Open Education Studies. 2023. Vol. 5. № 1. P. 1-8. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0179>
5. Fournier H., Kop R., Molyneaux H. New personal learning ecosystems: a decade of research in review // Emerging Technologies in Virtual Learning Environments. 2019. С. 1-19. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-7987-8.ch001>
6. Krogstie J. Modeling of digital ecosystems: Challenges and opportunities // Working Conference on Virtual Enterprises. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2012. P. 137-145. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-32775-9_14
7. Delgado-Kloos C., Alario-Hoyos C., Pasqualin L.F. Keys to the University of the Future // Innovative Teaching in Higher Education / eds. J. Silva-Quiroz, J.P. Becerra. Santiago: InnovaT, 2022. P. 11-34.
8. Chvanova M.S., Mitrofanova I.P., Molchanov A.A., Nikolaeva S.V., Shlenov Y.V., Podlesny D.V. Terminological maps of publications on the transformation of students' professional orientations in the context of their internet socialization // Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies (IT and QM and IS): Proceedings of the 2021 IEEE International Conference. Yaroslavl, 2021. P. 605-611. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS53292.2021.9642758>
9. Chvanova M.S., Vasilyev F.V., Isaev V.V., Baranov V.Y. Modeling publication terminology maps on quality assessment problems of printed circuit boards // Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies (IT and QM and IS): Proceedings of the 2021 IEEE International Conference. Yaroslavl, 2021. P. 267-273. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS53292.2021.9642844>

References

1. Karanatova L.G., Kulev A.Yu. (2015). Modern approaches to innovative ecosystems formation in the conditions of establishing of knowledge economy. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Administrative Consulting*, no. 12 (84), pp. 39-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vehvsn>

2. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. (2019). Digital education: from school for all to school for each. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization in Education*, vol. 16, no. 4, pp. 295-307. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307>, <https://elibrary.ru/kyasak>
3. Nguyen L.T., Tuamsuk K. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions: A content analysis of scholarly discourse. *Cogent Education*, vol. 9, no. 1, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033>
4. Belessova D., Ibashova A., Bosova L., Shaimerdenova G. (2023). Digital learning ecosystem: current state, prospects, and hurdles. *Open Education Studies*, vol. 5, no. 1, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0179>
5. Fournier H., Kop R., Molyneaux H. (2019). New personal learning ecosystems: a decade of research in review. *Emerging Technologies in Virtual Learning Environments*, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-7987-8.ch001>
6. Krogstie J. (2012). Modeling of digital ecosystems: challenges and opportunities. *Working Conference on Virtual Enterprises*. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg Publ., pp. 137-145. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-32775-9_14
7. Delgado-Kloos C., Alario-Hoyos C., Pasqualin L.F. (2022). Keys to the university of the future. In: Silva-Quiroz J., Becerra J.P. (eds.). *Innovative Teaching in Higher Education*, Santiago, InnovaT Publ., pp. 11-34.
8. Chvanova M.S., Mitrofanova I.P., Molchanov A.A., Nikolaeva S.V., Shlenov Y.V., Podlesny D.V. (2021). Terminological maps of publications on the transformation of students' professional orientations in the context of their internet socialization. *Proceedings of the 2021 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (IT and QM and IS)*. Yaroslavl, pp. 605-611. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS53292.2021.9642758>
9. Chvanova M.S., Vasilyev F.V., Isaev V.V., Baranov V.Y. (2021). Modeling publication terminology maps on quality assessment problems of printed circuit boards. *Proceedings of the 2021 IEEE International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies" (IT and QM and IS)*. Yaroslavl, pp. 267-273. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS53292.2021.9642844>

Информация об авторах

Скворцов Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0003-2041-4000>
skvor_88@mail.ru

Молчанов Анатолий Анатольевич, научный сотрудник, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-9257-417>
ykdosto@gmail.com

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

Поступила в редакцию 21.04.2023
Поступила после рецензирования 16.06.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the authors

Aleksandr A. Skvortsov, PhD (Education), Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0003-2041-4000>
skvor_88@mail.ru

Anatoly A. Molchanov, Research Scholar, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-9257-417>
ykdosto@gmail.com

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

Received 21.04.2023
Approved 16.06.2023
Revised 08.09.2023

Научная статья
УДК 378:37.02:78.071.4

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-783-794>



Классическая сонатная форма: контекст современного музыкально-педагогического опыта

Марионелла Юрьевна ДОЛГУШИНА , Анна Александровна ДОЛГУШИНА 
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт

им. С.В. Рахманинова»

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

*Адрес для переписки: anna.dolguchina@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрен круг вопросов фортепианной педагогики, связанный с освоением классической сонатной формы в преемстве с композиторским и исполнительским опытом предклассического периода. Решается задача освоения современного музыкально-педагогического опыта в области изучения классической сонатной формы в классе фортепиано.

Материалы и методы. В качестве основного методологического принципа использован семиотический подход к музыкальному тексту, а также историко-культурный комментарий и реконструкция аутентичной среды, в которой создавалась и развивалась классическая сонатная форма. Показана целесообразность использования в педагогической коммуникации «quasi-партитуры исполнительской концепции». Обоснование вводимого понятия содержит разнообразные примеры прочтения уртекста. Предлагаемая методика может широко применяться в последовательном процессе освоения крупной формы в инструментальном классе.

Результаты исследования. Полезным результатом предлагаемого подхода является осмысленное отношение к исполнительской технике как ресурса порождения вариантов корректной авторской интерпретации художественного произведения. Несмотря на то, что крупная форма составляет обязательную часть музыкальной педагогики, практикующие музыканты сталкиваются с проблемами формально-смыслового восприятия текста в процессе участия в диалоговой среде «учитель – ученик», «композитор – инструменталист». По аналогии с термином quasi-партитуры, используемым в искусствоведческом анализе крупной формы, вводится понятие «quasi-партитура исполнительской концепции», что позволяет обогатить педагогическую коммуникацию большим объемом историко-культурной информации, привязанной к художественному тексту произведения и технологии его исполнения. Приводятся и интерпретируются конкретные примеры взаимовлияния крупнейших представителей композиторской и исполнительской практики XVIII века.

Выводы. Аргументирована мысль о необходимости развивать умение инструменталиста понимать, слышать и воспроизводить в исполнительской практике конструкты музыкального языка, порожденного в синкретизме композиторско-исполнительской практики эпох Иоганна Кунау, семейства Бахов, Доменико Скарлатти, Георга Фридриха Генделя, Йозефа Гайдна, Муцио Клементи, Вольфганга Амадея Моцарта, Людвига ван Бетховена.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, сонатная форма, интерпретация, исполнительская концепция, quasi-партитура, педагогический диалог, музыкально-педагогическая среда, предклассический период, исполнительская техника

Для цитирования: Долгушина М.Ю., Долгушина А.А. Классическая сонатная форма: контекст современного музыкально-педагогического опыта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 783-794. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-783-794>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-783-794>

Classical sonata form: the context of modern music-pedagogy experience

Marionella Y. DOLGUSHINA , Anna A. DOLGUSHINA 

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

87 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: anna.dolguchina@yandex.ru

Importance. The range of issues of fortepiano pedagogy related to the development of the classical sonata form in succession with the composing and performing experience of the pre-classical period is considered. The problem of mastering the modern musical and pedagogical experience in the field of studying the classical sonata form in the fortepiano classroom is solved.

Materials and methods. The semiotic approach to the musical text is used as the main methodological principle, as well as historical and cultural commentary and reconstruction of the authentic environment in which the classical sonata form was created and developed. The expediency of using the “quasi-score of the performing concept” in pedagogical communication is shown. The justification of the introduced concept contains various examples of reading the urtext. The proposed methods can be widely used in the sequential process of mastering a large form in an instrumental classroom.

Results and Discussion. A useful result of the proposed approach is a meaningful attitude to performance technique as a resource for generating variants of the correct author’s interpretation of a work of art. Despite the fact that the large form is an obligatory part of music pedagogy, practicing musicians face problems of formal and semantic perception of the text in the process of participating in the dialogue environment “teacher – student”, “composer – instrumentalist”. By analogy with the term quasi-scores used in the art criticism analysis of a large form, the concept of “quasi-score of the performing concept” is introduced, which allows to enrich pedagogical communication with a large volume of historical and cultural information tied to the artistic text of the work and the technology of its performance. Concrete examples of the mutual influence of the largest representatives of the composer and performing practice of the 18th century are given and interpreted.

Conclusion. The idea of the need to develop the ability of an instrumentalist to understand, hear and reproduce in performing practice the constructs of the musical language generated in the syncretism of the compositional and performing practice of the epochs of Johann Kunau, the Bach family, Domenico Scarlatti, Georg Friedrich Handel, Joseph Haydn, Muzio Clementi, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven is argued.

Keywords: musical pedagogy, sonata form, interpretation, performing concept, quasi-score, pedagogical dialogue, musical and pedagogical environment, pre-classical period, performing technique

For citation: Dolgushina, M.Y., & Dolgushina, A.A. Classical sonata form: the context of modern music-pedagogy experience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 783-794. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-783-794>

*Посвящается году педагога
и наставника*

АКТУАЛЬНОСТЬ

Классическая сонатная форма и круг музыкально-педагогических задач, с нею связанных, были и останутся обязательной частью как общего, так и профессионального музыкального образования. Пласт информации, возникший в результате накопления теоретической мысли в русле искусствоведения, музыкознания, музыкальной педагогики, а также исполнительской практики, грандиозен. Эта принципиально непостижимая информационная бездна сама по себе представляет проблему, требующую ответа и встречной педагогической концепции. В качестве одного из направлений освоения методики интерпретации является организация педагогического диалога в классе фортепиано. Предметом такого диалога может стать опыт предклассического периода композиторского и исполнительского опыта XVIII века. Наиболее общие черты такой концепции и составляют перспективу настоящего музыкально-педагогического эссе.

Все нижепредставленные черты искомой концепции можно сгруппировать в две группы: 1) парадигма формы и 2) парадигма содержания. Парадигма формы включает работу с нотным текстом, логикой авторских и редакторских обозначений; композиционной и жанровой структурой; интонационной и метроритмической структурой; гармоническим выражением авторской мысли и пр. Результатом освоения формальной парадигмы являются мнемическая и технологическая схемы исполнительской концепции пианиста. Парадигма содержания включает работу с музыкальным текстом как выражением авторского замысла; логикой интонационных, агогических, диалогических конструкторов, а также нюансировки. Общим результатом парадигматического прочтения нотно-музыкального текста является формирование исполнительской концепции, отвечающей об-

разному составу произведения. Такое семиотическое прочтение музыкального произведения, которое исходит из концепта значимой формы, образует общий подход к процессу освоения нотного текста [1, с. 156], представленного примерами глубокого структурно-семантического анализа в работах Г.Р. Тареевой [2], В.Н. Холоповой [3], А.Л. Хохловой [4; 5] и др.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Анализ современной педагогической и исполнительской практики, в том числе и личной, убеждает нас в том, что одного структурно-семантического анализа недостаточно для успешного результата освоения классической сонатной формы. За многие века накопилось великое множество педагогических и исполнительских вариантов, в которых задача творческой реализации пианиста должна корректироваться задачей понимания авторской воли композитора, то есть субъективное начало должно покоиться на точном объективном знании истории изобретения и воспроизведения классической сонатной формы.

Первое, что надо учитывать и что обогащает ассоциативные ряды исполнителя, это несомненная убежденность в том, что во времена формирования жанра классической сонаты музыкальная эстетика и сами условия существования музыкальной культуры были иными. Почему это важно учитывать нашему современнику, инструменталисту и педагогу? Потому что генезис классической сонатной формы – незаменимый и бесценный пласт знаний, без которого никакое техническое совершенство исполнителя не компенсирует поверхностности интерпретации художественного образа. Обратим здесь внимание на то, что отечественная музыкально-педагогическая наука предлагает инструменталисту иметь в исполнительском арсенале не один, а множество вариантов интерпретации текста [6]. Такой вывод содержат работы Г.Г. Нейгауза [7], Л.А. Баренбойма [8], В.К. Мержанова [9], С.И. Савшинского [10],

С.Е. Фейнберга [11], Е.Я. Либермана [12] и др. Конкретные приемы и способы разработки таких вариантов содержат, например, исследования Н.П. Корыхаловой [13], Л.С. Дьячковой [14], Л.Н. Шаймухамедовой [15] и др.

Богатыми возможностями располагает подход к интерпретации сонатной формы на примере сочинений Моцарта, инициированный М.А. Гареевой, которая предлагает создавать варианты интерпретации на основе составления quasi-партитур [16–18]. Этот подход позволяет сохранить лучшие традиции отечественной музыкальной педагогики в области интерпретации музыкального текста в инструментальном классе. Разворачивая клавирную/фортепианную сонату в партитуру, в которой будут осмысливаться и, соответственно, отражаться в исполнительской концепции, инструменталист обязан уметь реконструировать аутентичную исполняемому произведению музыкальную эпоху. Замечательно, что Б.В. Асафьев назвал характерные интонационные последовательности, лексические построения «словарем эпохи»: «Народ, культура, эпоха в их исторической жизни определяют стадии интонации, а через интонацию определяются и средства выражения музыки» [19, с. 217].

Переводя предложенную М.А. Гареевой концепцию quasi-партитуры из плоскости искусствоведения в область музыкальной педагогики, мы имеем в виду не только анализ звучащего полотна музыкального произведения, но и сотворение вариантов техники звукоизвлечения, композиций двигательных программ. Эти варианты мы называем quasi-партитурой исполнительской концепции. Именно благодаря двигательной программе возникают ассоциативные образы эпохи, в данном случае эпохи музыкальной классики. Эта мысль, как и сама идея quasi-партитуры, вырастает из концепции значимой формы Б.В. Асафьева: «Очеловечивание инструментализма – длительнейшая эволюция в продолжение нескольких культурных стадий... В эпоху позднего Ренессанса в вокальном расцвете (стиль *bel canto*) и строительстве

интонационно-выразительных, «поющих» струнных инструментов инструментализм стал в полной мере выразителем эмоционально-идейного мира европейского человечества» [19, с. 220].

Рассмотрим некоторые положения методики, позволяющей развернуть классическую сонатную форму в quasi-партитуру, включающую аспекты исполнительской техники, на примере текстов Моцарта.

Первое, что важно иметь в виду, это обязательное обращение к уртексту. Наиболее точно авторский замысел в сонатах Вольфганга Амадея Моцарта представлен собранием “*Neue Mozart-Ausgabe*”, доступным в качестве интернет-источника на портале Digital Mozart Edition¹.

Многочисленные редакции, а также исполнительские версии сонат Моцарта, которые также доступны для интернет-просмотра², показывают, что мотивация творческой самореализации для нашего современника часто бывает более привлекательной, чем тонкий культурный диалог с эпохой музыкальной классики. Уртекст позволяет судить о динамике передаваемых текстом событий. Эта динамика выражается в быстрой смене настроений, интонаций. Событийность отражает сама графика уртекста: дробность коротких лигатур, смена штрихов, смена контрастных нюансировок и пр. Совершенно понятно, что такую сложную семантику трудно воспроизвести без потерь в быстром темпе, почему фортепианная педагогика и рекомендует избегать предельно быстрых темпов в моцартовском стиле, даже если в тексте указано – *presto*. Совершенно понятно и то, почему моцартовский текст требует продуманных аппликатурных решений, соответствующих авторской графике.

Второе направление развертывания quasi-партитуры – это ее глубокая укорененность в аутентичном быту. Как говорил Б.В. Асафьев, «гений Баха, Бетховена, Моцарта, Чай-

¹ Digital Mozart Edition. URL: <https://mozarteum.at/en/digital-mozart-edition#info>

² Mozart: Complete Piano Sonatas. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Wcgdl0CbW4g>

ковского, Верди в изумительном чутье <...> количества, меры и степени стилизации, деформации и отбора бытовых интонаций» [19, с. 219]. Диалогические структуры уртекста обращены к мощной традиции домашнего музицирования эпохи Моцарта. Полезно иметь в виду, что в период становления сонатной формы были более распространены ансамблевые сочинения, прежде всего, для струнных и клавишных инструментов. Таковы крупные формы эпохи барокко Доминико Скарлатти (1685–1757) и Георга Фридриха Генделя (1685–1759). Да и сама соната рассматривалась как своего рода лаборатория, призванная готовить к широкому общественному поприщу музыканта. Семейный и профессиональный круг музыкантов, как правило, одновременно композиторов и исполнителей, объединялся в единое коммуникативное пространство, в котором языком сонаты передавались актуальные в корпоративной среде смыслы. В пользу такого осмысления темы быта в процессе становления классической сонаты говорит уже название сочинения Иоганна Кунау (1660–1722) – «изобретателя» циклической клавирной сонаты. Своему циклу сонат из семи сочинений он дал название – «Свежие клавирные плоды или семь клавирных сонат хорошего изобретения и в хорошей манере» и написал в предисловии: «Раз фрукты подвержены разрушительной силе – погода, гусеницы, черви – то эти мои пьесы ничем не лучше, и вряд ли смогут избежать суждений хулителей» [20]. Сказанное вовсе не значит, что ранняя соната, а тем более классическая, были неким *Kunstschtuch*. Уже в эпоху барокко соната была обращена к сложным философско-эстетическим системам, для передачи которых создавался особый язык музыки. Например, у того же Кунау наиболее известным и популярным является цикл «Библейские сонаты», обращенный к высоким духовно-нравственным смыслам. Рискнем сказать, что изначальная программность жанра сонаты была унаследована и классической сонатной формой.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Quasi-партитура вполне может отражать результат педагогического диалога непосредственных участников рождения классической сонатной формы. Этот результат несет на себе отпечаток процесса становления клавирного искусства как такового, то есть он многим обязан композиторам и инструменталистам первой половины XVIII века Франсуа Куперену, Георг Фридрих Генделю, Доменико Скарлатти и, конечно, Иоганн Себастьян Баху (1685–1750). Как известно, на Баха оказал непосредственное влияние Иоганн Кунау, который предшествовал Баху на месте кантора Thomaskirche (церковь святого Фомы в Лейпциге).

Сонатная форма как диалог в среде домашнего и корпоративного общения музыкантов, профессионалов и любителей прекрасно иллюстрируется шестью сонатами-трио Баха для двух клавесинов, оснащенных педалью (*obbligato*), а также органные сонаты BWV 525-530, которые были «изобретены» зрелым композитором, чтобы передать весь накопленный опыт сыновьям как достойным ученикам великого отца [21, с. 80]. Преимущество музыкально-педагогических традиций в семье Иоганна Себастьяна Баха имеет непосредственное отношение к становлению классической сонаты как самодостаточного жанра не только в любительской среде музыкантов и педагогов, но и в среде профессиональных композиторов и инструменталистов. Как пишет Марсель Брион (книгу о Моцарте, которого мы настоятельно рекомендуем в личной практике работы в фортепианном классе), усердным учеником великого Баха был старший сын Филипп Эммануэль (Берлинский и Гамбургский Бах). Филипп передал секреты «изобретения музыки» своему младшему брату Иоганну Кристиану (Лондонскому Баху) [22, с. 59-63].

В 1764 г. Кристиан Бах стал учителем Моцарта, привив последнему опыт великого Баха. В период знакомства с Моцартом Кристиан написал свою лучшую сонату для фор-

тепиано C-dur (ор. В.6). «Изящество и чувство меры», а также «чувство формы и в особенности пропорции» [22, с. 59-65], свойственные семейным традициям Бахов и присутствующие в сонате Кристиана, вскоре сказались в фортепианных сонатах Моцарта. «Какая потеря для музыкального мира!» – воскликнул Моцарт, узнав в 1782 г. о кончине Кристиана Баха [22, с. 59-65]. Именно Иоганн Кристиан ввел моду в Лондоне на пиано-форте (фортепиано); этот новый клавишно-ударный инструмент вскоре полностью затмил щипково-клавишный клавесин. Свидетелем новой моды на фортепиано стал юный вундеркинд Вольфганг Амадей Моцарт, который покорила Лондон в восемь лет [22, с. 59-65].

Из сказанного понятно, что исполнительская концепция должна учитывать, что партитура классической сонаты – это экран острой конкурентной среды музыкантов XVIII века, для которых исполнительство было мотивом изобретения текста сонаты. Это понимание меняет отношение к исполнительской концепции и исполнительской технике, как таковой. Тот или иной конструктивный элемент осмысливается как достойный участник тематического (программного) содержания исполняемой музыки. Этот вывод можно усилить фактами знакомства и взаимовлияния Моцарта и Муцио Клементи (1752–1832), которого по праву называют отцом «фортепианной музыки»³.

Два композитора, двое участников процесса рождения классической сонатной формы в 1781 г. состязались в искусстве клавирной игры в Вене во дворце Императора Священной Римской Империи Иосифа II. От исхода состязания зависело не только положение в рейтинге «первого виртуоза Европы», но и стратегические проекты развития композиторской и исполнительской деятельности. Симпатии австрийского двора были на стороне «своего», тогда как Клементи был «заезжим гастролером», что не определяло

выбора на место придворного учителя музыки. Эта поучительная история описана в сочинениях Г. Аберта [23] и А.А. Ни-колаева [24, с. 25-33]. Турнир включал исполнение авторских сочинений (Моцарт играл вариации, а Клементи – сонату *B-dur Op. 24 № 2*), а также игру с листа – играли с авторской рукописи сонаты Дж. Паизиелло, затем импровизировали на его же тему арии «*Salve tu Domine*» («Приветствую Вас, сэр!») из оперы «Мнимые философы». Тема арии из комической сцены, где жених морочит голову отцу невесты мнимой ученостью, говоря на латыни, использована затем Моцартом в Шести вариациях на тему оперы Дж. Паизиелло [24, с. 25-33]. Великая княжна Мария Федоровна предпочла Клементи, но первенство было признано за Моцартом, на стороне которого выступил Сам Император. Однако место придворного учителя, на которое претендовал Моцарт, было отдано «итальянцу» Антонио Сальери (1750–1825) [23]. *Состязание с Клементи Моцарт описал в письме, адресованном отцу из Вены в Зальцбург от 16 января 1782 г.: «Теперь о Клементи – он бойко играет на чембало, – вот, впрочем, и все, – в игре правой рукой очень искусен, – главные его пассажи – это терции, в остальном же у него ни на крейцер ни вкуса, ни чувства, – одна техника – и только»* [25, с. 507-508].

Еще более негативную оценку обнаруживает другое письмо Моцарта к отцу от 7 июня 1783 г.: «Клементи шарлатан, как и все итальянцы», «никакого вкуса, и еще меньше искусства» [25, с. 507-508]. В том же письме он дает приписку специально для сестры Анны: «Теперь хочу сказать моей сестре несколько слов о сонатах Клементи. То, как они написаны, ничего не значит, и каждый, кто их играет или слышит, сразу это чувствует. Там нет выдающихся или примечательных пассажей, кроме секст и октав, а с этими прошу мою сестру не слишком церемониться, чтобы ее рука сохранила свое спокойствие и уверенность и не потеряла естественную легкость и плавность в быстром темпе. Ибо что это, в конце концов, может дать? Ведь сексты и октавы она должна играть бы-

³ Щукина Т.В. Фортепианная соната в творчестве Клементи и ее историко-стилевые параллели: автореф. дис. ... канд. искусствовед. М., 2006. 26 с.

стро: а этого ни один человек выполнить не сможет, даже сам Клементи: и тогда все будет звучать ужасно отрывисто, и больше ничего! Клементи шарлатан, как и все итальянцы. Он пишет, что надо играть Presto или даже Prestissimo и alla Breve – а сам играет ее Allegro на 4/4. Я знаю это, потому что сам его слышал. Что он хорошо исполняет, так это пассажи терциями. Но он в Лондоне день и ночь над этим потел. А кроме этого у него ничего нет, решительно ничего, никакого исполнения, никакого вкуса, и очень мало чувства» [25, с. 380].

Эту историю часто цитируют и обнаруживают, что Клементи несколько не огорчился первенством Моцарта и в высшей степени восторженно отозвался о нем, как о композиторе и виртуозе. Иное дело Моцарт, во всем, казалось бы, искавший изъяна, оценивая конкурента [24, с. 25-26]. Несмотря на колкие замечания и сетования на засилие итальянцев, Моцарт высоко ценил Клементи и видел в нем эталон не только виртуозной игры, но и композиторской мысли. Например, он использовал способы разработки тематического материала в каденциях вариации на темы из оперы Дж. Паизиелло «Мнимые философы» [23], а тема сонаты B-dur Клементи, исполненной им на турнире с Моцартом, затем была использована последним в Аллегро увертюры к опере «Волшебной флейты» [23]. Состязание с Клементи и опера «Волшебная флейта» разделены промежутком в десять лет, и если Моцарт все это время помнил пережитые события, следовательно, они были для него значимы. Именно сонаты Клементи находились под пристальным вниманием Моцарта: спустя три месяца после турнира он интересуется мнением Леопольда Моцарта по поводу сочинений «отца фортепианной музыки»: «Клементи, как я слышал, завтра снова уезжает отсюда (из Вены); – так Вы видели его сонаты?» [25, с. 329]. Сонаты Клементи высоко оценил Йозеф Гайдн [23], которому Клементи посвятил свои сонаты (соч. 7, 9, 10), написанные им в Вене [25, с. 36-37]. Обратим внимание, что в работе основателя советской школы пианиз-

ма – Александра Александровича Николаева (1903–1966) – дана высокая оценка Клементи как создателя педагогической системы подготовки исполнителя пианиста [24, с. 36-37].

Более глубокое понимание причин критики Моцарта в адрес собрата по музыке даны в комментариях к собранию писем Моцарта: «Жесткие отзывы Моцарта об игре Клементи – это, прежде всего, защита совершенно иных принципов исполнительского искусства, презрение композитора к бессодержательной и пустой виртуозности, а не тождество над поверженным соперником» [25, с. 507-508]. Взаимовлияние итальянской и венской традицией настолько плотно, что исследователи всегда с сомнением говорят об авторском приоритете по случаю общности композиторской идеи. Муцио Клементи только на четыре года старше Моцарта, а Гайдн, которого они называли «папашей», на восемнадцать лет пережил Моцарта. Создателей классической сонатной формы объединяли общие правила жизни корпорации музыкантов XVIII века; таким правилом была укорененность музыкального творчества в быту. Например, использование жанра бытовых танцев в теме сонат, а также менуэты, сарабанды есть и в сонате Гайдна D-dur, и в сонатах Клементи ор. 1 и 12; нельзя не вспомнить менуэт в сонате Моцарта A-dur (K331) и пр. Вспомним также влияние итальянской песенной традиции и итальянской оперы, что определило стилистическую характеристику ряда классических сонат. Иногда использование того или иного приема в построении сонатной формы получает обратный ход. Так, «театральность» в сонатах Моцарта породила элементы формы, давшие темы для сонат других композиторов. Например, буффонный диалог главной темы первой части сонаты D-dur № 311, сочиненной в 1777 г., использовал итальянец Клементи в сонате B-dur ор. 24 № 2, сочиненной в 1788 г. [24, с. 25-33].

Другим важным моментом исполнительской концепции является понимание того, что создатели сонатной формы были одновременно блистательными композиторами и

виртуозами-исполнителями. При этом их исполнительские концепции различались и входили в предмет творческой конкуренции. Различия исполнительских концепций Клементи и Моцарта анализирует, например, Т.В. Щукина⁴. В частности, она отмечает, что звукоизвлечение двух лучших виртуозов Европы определялось в том числе и качеством инструментов. Предпочтения в этой области определялись региональными особенностями: в Англии, где реализовался талант Клементи, инструменты имели более «тяжелую механику», венские инструменты были «легкими и грациозными». Двух виртуозов считают представителями разных типов фортепианной игры: «предклассический» (так называемый «блестящий стиль») и классический. Мы к сему добавили, что и Моцарт и Клементи равно участвовали в революции «клавишных инструментов» XVIII века, однако Клементи преодолевает новые условия, предлагаемые фортепиано, осваивая «мужественное» звучание фортепианного legato, а Моцарт приспосабливает технологический арсенал клавесиниста к новым предложениям пиано-форте, чтобы выразить идеи и настроения нового века музыкального искусства. В пользу такой интерпретации свидетельствуют две стратегии влияний, оставленные Моцартом и Клементи. «Вторыми Моцартами» звали Людвиг ван Бетховена (1770–1827), Феликса Мендельсона Бартольди (1809–1847), Ференца Листа (1811–1886). Наследниками Клементи стали композиторы и виртуозы-пианисты «блестящего стиля» Джакомо Мейербер (1791–1864), Ян Непомук Гуммель (1778–1837), Михаэль Калькбреннер (1784–1849), Игнац Мошелес (1794–1870).

ВЫВОДЫ

1. Вводимое понятие «quasi-партитура исполнительской концепции» является ре-

зультатом личного педагогического и исполнительского опыта развития отечественной и мировой фортепианной педагогики в части творческого подхода к изучению крупной формы в инструментальном классе.

2. Различие культурных смыслов, качество музыкального знака – вот различие, делающее узнаваемой композиторскую манеру Моцарта и Клементи. Мы отнюдь не хотим сказать, что в музыке Клементи техника доминирует над смыслами. Мы только хотим обратить внимание на то, что в практике фортепианной педагогики при изучении классической сонатной формы важно учитывать опыт предклассического периода. Полезно понимать и то, что техника как таковая – это актуальный самодостаточный смысл в кругу профессионалов и любителей фортепианной музыки XVIII века.

3. Для музыкальной педагогики элемент значимой формы важен и значим, так как он дает мотивацию для составления исполнительской quasi-партитуры, в которой каждый конструктивный элемент наполняется эстетическим содержанием и культурным смыслом. Элемент может быть осмыслен как имитация ансамбля или соло струнных инструментов, как цитата темы бытового танца и связанного с ним сюжета, как музыкальная картина театральной сцены, как след полемики между конкурирующими приемами исполнения и пр.

4. В контексте педагогических задач освоения сонаты это важно учитывать еще и потому, что, несмотря на богатство опыта фортепианной школы, техническая подготовка в учебном классе остается проблемным участком всего процесса подготовки инструменталиста. Прием составления quasi-партитур дает новый ракурс для построения исполнительской концепции и интерпретации музыки предклассического и классического репертуара.

⁴ Щукина Т.В. Фортепианная соната в творчестве Клементи ...

Список источников

1. Лотман Ю.М. Семиотические исследования по теории искусства. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 383 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000010_BJVVV1085538/
2. Тараева Г.Р. Исполнитель в современной культуре: смена парадигмы восприятия // Музыкант-исполнитель в пространстве мировой культуры: образование, творчество, управление карьерой / сост. А.В. Крылова. Ростов н/Д.: Изд-во РГК им. С.В. Рахманинова, 2011. С. 18-35. <https://www.elibrary.ru/trttwx>
3. Холопова В.Н. Феномен музыки. М.: Директ-Медиа, 2014. 378 с. <https://elibrary.ru/yontys>
4. Хохлова А.Л. Когнитивная концепция интерпретации драматургии сонатно-симфонического цикла венских классиков // Обсерватория культуры. 2013. № 3. С. 107-111. <https://elibrary.ru/rvvtth>
5. Хохлова А.Л. Типология семантических фреймов в музыке // Вестник музыкальной науки. 2017. № 2 (16). С. 29-35. <https://elibrary.ru/ytochn>
6. Раннопорт С.Х. О вариативной множественности исполнительства // Музыкальное исполнительство / сост. К.Х. Аджемов. М.: Музыка, 1972. № 7. С. 3-46. URL: https://rusneb.ru/catalog/002744_000-053_RU___ГПНТБ+России___KNB_IBIS___ISK-002252/?ysclid=llpdv2ajxe297068136
7. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/002178_000020_BGUNB-BEL%7C%7C%7CBIBL%7C%7C%7C000034-0900/
8. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л.: Музыка, 1969. 288 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/004543_000037_SVONB-RU_SRSL_1371000/?ysclid=llpc7btp7j98990-1101
9. Виктор Мержанов. Музыка должна разговаривать / сост. Г.В. Крауклис. М.: Моск. консерватория, 2008. 319 с. <https://elibrary.ru/qrjpvv>
10. Савишинский С.И. Пианист и его работа. М.: Классика-XXI, 2002. 239 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_d652a663d53f23c0f0175f6e35f071f9/
11. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. СПб.: Планета музыки, 2017. 560 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011492739/
12. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. СПб.: Планета музыки, 2018. 240 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011699763/
13. Корыхалова Н.П. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и ее разработка в зарубежной литературе // Музыкальное исполнительство. М.: Музыка, 1972. № 7. С. 47-92. URL: https://rusneb.ru/catalog/002744_000053_RU___ГПНТБ+Рос-сии___KNB_IBIS___ISK-002252/?ysclid=llpdv2ajxe297068136
14. Дьячкова Л.С. Проблемы интертекста в художественной системе музыкального произведения // Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры. М.: Рос. академия музыки, 1994. № 129. С. 17-40. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_30482/?ysclid=llpe1t76bq461784372
15. Шаймухаметова Л.Н. О новых технологиях взаимодействия исполнителя с музыкальным текстом в разработках лаборатории музыкальной семантики // Музыка в современном мире: наука, педагогика, исполнительство: тез. 8 Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.Н. Вановская. Тамбов, 2012. С. 45-47. <https://elibrary.ru/uhvdzd>
16. Гареева М.А. Структурно-семантический феномен героя как атрибут театральности в тематизме фортепианных сонат Моцарта // Проблемы музыкальной науки. 2017. № 2 (27). С. 118-126. <https://doi.org/10.17674/1997-0854.2017.2.118-126>, <https://www.elibrary.ru/yzkfaf>
17. Гареева М.А. Творческая работа с музыкальным текстом и ее отражение в менюэтах «Нотной тетради Марии Анны Моцарт» // Музыковедение. 2017. № 2. С. 32-42. <https://www.elibrary.ru/yhgowv>
18. Гареева М.А. «Quasi-партитуры» фортепианных сонат В.А. Моцарта в контексте традиций домашнего музицирования // Южно-Российский музыкальный альманах. 2017. № 1 (26). С. 5-10. <https://www.elibrary.ru/yibulp>
19. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Л.: Музгиз, 1963. 378 с. <https://elibrary.ru/xvtoyn>
20. Остроумова Н.В. Иоганн Кунау. Жизнь и творчество музыканта эпохи барокко. М.: Прест, 2003. 207 с. <https://elibrary.ru/qxnrdx>

21. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / пер. с нем. М.: Классика – XXI, 2011. 804 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_1802525/?ysclid=llpmlrnzx552345870
22. Брион М. Моцарт / пер. с фр. Г.Г. Карпинского. 2-е изд., испр. М.: Молодая гвардия, 2007. 338 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003148603/?ysclid=llpn6qvtne692172345
23. Аберм Г. В.А. Моцарт: в 2 кн. В 4 ч. / пер. с нем. К.К. Саквы. М.: Музыка, 1978–1985. Ч. 1. Кн. 1. 517 с.; Ч. 1. Кн. 2. 637 с.; Ч. 2. Кн. 1. 638 с.; Ч. 2. Кн. 2. 568 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007586036/?ysclid=llponclh7w364023508
24. Николаев А.А. Муцио Клементи. М.: Музыка, 1983. 93 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000010_BJVVV1023215/?ysclid=llpp6g5yaz545503960
25. Моцарт В.А. Полное собрание писем / пер. с нем., фр., англ. И.С. Алексеевой, А.В. Бояркиной, С.А. Кокошкиной и др. М.: Междунар. отношения, 2006. 533 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003045511/?ysclid=llpp9q8z5c56293328

References

1. Lotman Yu.M. (1970). *Semioticheskie issledovaniya po teorii iskusstva. Struktura khudozhestvennogo teksta* [Semiotic Research on the Theory of Art. The Structure of a Literary Text]. Moscow, Iskusstvo Publ., 383 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000010_BJVVV1085538/
2. Taraeva G.R. (2011). Ispolnitel' v sovremennoi kul'ture: smena paradigmy vospriyatiya [Performer in modern culture: paradigm shift of perception]. In: Krylova A.V. (ed.-compiler). *Muzykant-ispolnitel' v prostranstve mirovoi kul'tury: obrazovanie, tvorchestvo, upravlenie kar'eroi* [Musician-Performer in the Space of World Culture: Education, Creativity, Career Management]. Rostov-on-Don, Rostov State Conservatory named after S.V. Rachmaninov Publ., pp. 18-35. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/trttwx>
3. Kholopova V.N. (2014). *Fenomen muzyki* [The Phenomenon of Music]. Moscow, Direct-Media Publ., 378 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yontys>
4. Khokhlova A.L. (2013). Cognitive concept of dramatic interpretation of sonatasymphonic cycle of Viennese classics. *Observatoriya kul'tury = Observatory of Culture*, no. 3, pp. 107-111. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvvtth>
5. Khokhlova A.L. (2017). Typology of semantic frames in music. *Vestnik muzykal'noi nauki = Journal of Musical Science*, no. 2 (16), pp. 29-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ytochn>
6. Rappoport S.Kh. (1972). O variativnoi mnozhestvennosti ispolnitel'stva [About the variable multiplicity of performance]. In: Adzhemov K.Kh. (ed.-compiler). *Muzykal'noe ispolnitel'stvo* [Musical Performance]. Moscow, Muzyka Publ., no. 7, pp. 3-46. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/002744_000053_RU_GPNTB+Rossii_KNB_IBIS_ISK-002252/?ysclid=llpdv2ajxe297068136
7. Neigauz G.G. (1982). *Ob iskusstve fortepiannoi igry: Zapiski pedagoga* [About the Art of Fortepiano Playing: Notes of a Teacher]. Moscow, Muzyka Publ., 300 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/002178_000020_BGUNB-BEL%7C%7C%7CBIBL%7C%7C%7C0000340900/
8. Barenboim L.A. (1969). *Voprosy fortepiannoi pedagogiki i ispolnitel'stva* [Questions of Fortepiano Pedagogy and Performance]. Leningrad, Muzyka Publ., 288 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/004543_000037_SVONB-RU_SRSL_1371000/?ysclid=llpc7btp7j989901101
9. Krauklis G.V. (ed.-compiler). (2008). *Viktor Merzhanov. Muzyka dolzhna razgovarivat'* [Victor Merzhanov. Music Should Talk]. Moscow, Moscow Conservatory Publ., 319 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrjpvv>
10. Savshinskii S.I. (2002). *Pianist i ego rabota* [The Pianist and His Work]. Moscow, Classics-21 Publ., 239 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/010003_000061_d652a663d53f23c0f0175f6e35f071f9/
11. Feinberg S.E. (2017). *Pianizm kak iskusstvo* [Pianism as Art]. St. Petersburg: Planeta muzyki Publ., 560 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011492739/
12. Liberman E.Ya. (2018). *Tvorcheskaya rabota pianista s avtorskim tekstom* [Creative Work of the Pianist with the Author's Text]. St. Petersburg: Planeta muzyki Publ., 240 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011699763/
13. Korykhalova N.P. (1972). Problema ob'ektivnogo i sub'ektivnogo v muzykal'no-ispolnitel'skom iskusstve i ee razrabotka v zarubezhnoi literature [The problem of objective and subjective in the musical and performing arts and its development in foreign literature]. *Muzykal'noe ispolnitel'stvo* [Musical Performance].

- Moscow, Muzyka Publ., no. 7, pp. 47-92. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/002-744_000053_RU__GPNTB+Rossii__KNB_IBIS__ISK-002252/?ysclid=llpdv2ajxe297068136
14. D'yachkova L.S. (1994). Problemy interteksta v khudozhestvennoi sisteme muzykal'nogo proizvedeniya [Problems of intertext in the artistic system of a musical work]. *Interpretatsiya muzykal'nogo proizvedeniya v kontekste kul'tury* [Interpretation of a Piece of Music in the Context of Culture]. Moscow, Russian Academy of Music, no. 129, pp. 17-40. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_00-0018_rc_30482/?ysclid=llpe1t76bq461784372
 15. Shaimukhametova L.N. (2012). O novykh tekhnologiyakh vzaimodeistviya ispolnitelya s muzykal'nym tekstem v razrabotkakh laboratorii muzykal'noi semantiki [About new technologies of interaction of the performer with the musical text in the developments of the laboratory of musical semantics]. In: Vanovskaya I.N. (executive ed.). *Tezisy 8 mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Muzyka v sovremennom mire: nauka, pedagogika, ispolnitel'stvo»* [Theses of the 8th International Scientific and Practical Conference "Music in the Modern World: Science, Pedagogy, Performance"]. Tambov, pp. 45-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uhvdzd>
 16. Gareeva M.A. (2017). The structural-semantic phenomenon of the main protagonist as an attribute of theatricality in the thematicism of Mozart's piano sonatas. *Problemy muzykal'noi nauki = Music Scholarship*, no. 2 (27), pp. 118-126. (In Russ.) <https://doi.org/10.17674/1997-0854.2017.2.118-126>, <https://www.elibrary.ru/yzkfaf>
 17. Gareeva M.A. (2017). Creative work with musical text and its reflection in the minuets of the "notebook for Maria Anna Mozart". *Muzykovedenie = Musicology*, no. 2, pp. 32-42. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/yhgowv>
 18. Gareeva M.A. (2017). "Quasi-scores" in piano sonatas by W.A. Mozart in the context of traditions of home music-making. *Yuzhno-Rossiiskii muzykal'nyi al'manakh = South-Russian Musical Anthology*, no. 1 (26), pp. 5-10. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/yibulp>
 19. Asaf'ev B.V. (1963). *Muzykal'naya forma kak protsess* [Musical Form as a Process]. Leningrad, Muzgiz Publ., 378 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xvtoyn>
 20. Ostroumova N.V. (2003). *Iogann Kunau. Zhizn' i tvorchestvo muzykanta epokhi barokko* [Johann Kunau. The Life and Work of a Baroque Musician]. Moscow, Prest Publ., 207 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxnrdx>
 21. Shveitser A. (2011). *Iogann Sebast'yan Bakh* [Johann Sebastian Bach]. Moscow, Classics-21 Publ., 804 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_1802525/?ysclid=llpmp-lrnzx552345870
 22. Brion M. (2007). *Motsart* [Mozart]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 338 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003148603/?ysclid=llpn6qvtne692172345
 23. Abert G. (1978–1985). *V.A. Motsart: v 2 kn. V 4 ch.* [V.A. Mozart: in 2 bks, in 4 pts]. Moscow, Muzyka Publ., pt 1, bk 1, 517 p.; pt 1, bk 2, 637 p.; pt 2, bk 1, 638 p.; pt 2, bk 2, 568 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007586036/?ysclid=llponclh7w364023508
 24. Nikolaev A.A. (1983). *Mutsio Klementi* [Muzio Clementi]. Moscow, Muzyka Publ., 93 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000010_BJVVV1023215/?ysclid=llpp6g5yaz545503960
 25. Mozart V.A. (2006). *Polnoe sobranie pisem* [The Complete Collection of Letters]. Moscow, Foreign Affairs Publ., 533 p. (In Russ.) URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003045511/?ysclid=llpp9q-8z5c56293328

Информация об авторах

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

Information about the authors

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

Долгушина Анна Александровна, преподаватель предметной комиссии общего фортепиано колледжа им. В.К. Мержанова, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-7337-042X>
anna.krasnova1986@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 07.04.2023
Поступила после рецензирования 28.08.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Anna A. Dolgushina, Lecturer of Subject Commission of Compulsory Fortepiano of Merzhanov College, Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-7337-042X>
anna.krasnova1986@yandex.ru

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

Received 07.04.2023
Approved 28.08.2023
Revised 08.09.2023

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 373

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-795-804>



Американская традиция проведения интеллектуальных состязаний: конкурсы и олимпиады

Артём Петрович ГУЛОВ 

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (Университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
gulov@tea4er.org

Актуальность. Олимпиадное движение во всем мире набирает популярность, привлекая внимание школьников как надежный инструмент саморазвития и изучения предметов на повышенном уровне. Проблемой исследования выступает анализ зарубежных практик организации интеллектуальных соревнований для школьников в контексте развития личности и творческих способностей учащихся. В фокусе нашего внимания оказывается национальная экосистема реализации интеллектуальных состязаний в США. Цель нашего исследования преломляется в выявлении особенностей реализации данных конкурсных мероприятий в американской традиции, в то время как актуальность обусловлена успехами сборных США на международных олимпиадах.

Материалы и методы. Методологически мы опираемся на принципы системного, деятельностного и культурологического подходов. Среди использованных нами теоретических методов – изучение научной литературы по теме, в том числе на английском языке; обобщение, категоризация, сравнительный анализ, а также анализ законных актов США в области образования, и веб-сайтов операторов проведения интеллектуальных состязаний.

Результаты исследования. В результате исследования установлен ряд особенностей американской системы отбора и развития талантливых школьников в школе, среди уникальных черт – децентрализация организации конкурсов и широкое внедрение командных соревнований.

Выводы. Новизна исследования преломляется в изучении особенностей конкурсного и олимпиадного движения в США на современном этапе. Теоретическая значимость заключается в приращении педагогического знания о зарубежном образовании в сфере реализации олимпиадного движения, на практическом уровне полученные данные могут адаптироваться и внедряться в отечественные практики поиска талантливой молодежи.

Ключевые слова: предметные олимпиады, академические конкурсы, образование в США, международные олимпиады, развитие одаренности

Для цитирования: Гулов А.П. Американская традиция проведения интеллектуальных состязаний: конкурсы и олимпиады // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 795-804. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-795-804>

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-795-804>

American tradition of intellectual competitions: contests and Olympiads

Artem P. GULOV 

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry
of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation
gulov@tea4er.org

Importance. The Olympiad movement is gaining popularity around the world, attracting the attention of schoolchildren as a reliable tool for self-development and study of subjects at an increased level. The problem of the study is the analysis of foreign practices of organizing intellectual competitions for schoolchildren, in the context of the development of creative abilities of students. The focus of our attention is the national ecosystem of the implementation of intellectual competitions in the United States. The purpose of our study is refracted in identifying the peculiarities of the implementation of these competitive events in the American tradition, while the relevance is due to the success of the US teams at international olympiads.

Materials and methods. Methodologically, we rely on the principles of systemic, de-factional and cultural approaches. Among the theoretical methods we used are the study of scientific literature on the topic, including in English; generalization, categorization, comparative analysis, as well as analysis of US legal acts in the field of education, and websites of operators of intellectual competitions.

Results. As a result of the study, a number of features of the American system for the selection and development of talented schoolchildren in school were established, among the features were the decentralization of the organization of competitions and the widespread introduction of team competitions.

Conclusion. The novelty of the study is refracted in the study of the features of the competitive and Olympiad movement in the United States at the present stage. The theoretical significance lies in the increase in pedagogical knowledge about foreign education in the implementation of the Olympiad movement, at the practical level, the obtained data can be adapted and introduced into domestic practices for finding talented youth.

Keywords: subject olympiads, academic competitions, education in the USA, international olympiads, development of giftedness

For citation: Gulov, A.P. (2023). American tradition of intellectual competitions: contests and Olympiads. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 795-804. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-795-804>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Отечественное олимпиадное движение в последние годы переживает бум массовости и популярности, что обусловлено поддержкой государства, большим количеством доступных творческих проектов, а также повышенным интересом и мотивацией школьных учителей воспитывать успешных олимпиадников. Однако чем выше вовлеченность учащихся и их наставников по всей стране в систему олимпиадного движения, тем более глубокий пласт проблем обнажается на различных этапах проведения предметных олимпиад. На современном этапе отечественная педагогика нуждается в свежих идеях развития системы интеллектуальных соревнований, что объясняет актуальность проблемы исследования – обращения к опыту проведения творческих конкурсов за рубежом. Таким образом, анализ зарубежных практик реализации академических испытаний в состязательном формате выступает в роли проблемного поля нашего исследования. В фокусе нашего внимания оказывается США – наш геополитический конкурент, чьи успехи в сфере технологий и науки не вызывают сомнения, а образовательные практики достойны изучения для возможной адаптации наиболее удачных идей и концепций. Мы не говорим о слепом копировании англосаксонских принципов организации системы интеллектуальных состязаний – речь идет о системном анализе особенностей конкурсного движения в США, с выделением некоторых практик, которые могут быть восприняты отечественной системой олимпиадного движения.

Североамериканская система развития одаренности выступает важным драйвером поиска талантливой молодежи в регионе, что обусловлено потребностью общества в высококлассных специалистах [1]. Несмотря на факт частого привлечения иностранных граждан к научно-техническому творчеству в стране, американская педагогика осознает насущную необходимость воспитывать и собственных ученых, инженеров, врачей [2].

Сборная США является значимым игроком интеллектуальных интернациональных состязаний, успешно выдерживая конкуренцию с Россией, Китаем, Южной Кореей. И хотя американцы присоединились к олимпиадному движению уже после запуска первой международной олимпиады по математике в 1959 г., тем не менее, академические конкурсы достаточно давно являются отличительной чертой образования в США [3]. Американское общество пронизано духом конкуренции и соперничества, поэтому всевозможные турниры и чемпионаты среди школьников появились практически на заре существования самого школьного образования [4]. Среди значимых конкурсов, чья история уходит корнями в начало XX века, отметим the Scripps National Spelling Bee, состязание по правописанию, которое было запущено в 1925 г. – даже среди «ревущих 20-х» американцы успевали думать о чистоте слога. Слово bee переводится как «пчела», то есть дословно название конкурса можно подать как «правильно пишущая пчелка», где образ насекомого передает трудолюбие и усердие. Международные олимпиады впервые были организованы восточно-европейским блоком стран вместе с СССР, поэтому сравнительно позднее присоединение США и других западных стран к таким соревнованиям легко объясняется политической подоплекой. По этой же причине в американской образовательной традиции не часто используется термин «олимпиада», вместо которого чаще вводятся многочисленные аналоги и синонимы – конкурс, турнир, вызов, чемпионат. Однако, несмотря на организационные отличия от отечественной традиции проведения академических состязаний с ее всепроникающей олимпиадной системой, мы наблюдаем изобилие конкурсных проектов, которые произрастают на ниве американской школы, многие из которых могут похвастать богатой историей и плеядой выпускников, которые вернулись в Оргкомитеты конкурсов состоявшимися личностями и спонсорами современных состязаний. Это и обуславливает цель нашего исследования,

которая состоит в выявлении специфических особенностей американского пути развития одаренности через реализацию различных интеллектуальных соревновательных практик. Актуальность исследования может быть объяснена потребностью изучать успешные зарубежные образовательные практики для их осмысления и адаптации в отечественной школе.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Наше исследование опирается на принципы системного, деятельностного и культурологического подходов. Нами использовались теоретические методы, среди которых – изучение научной литературы по теме, в том числе на английском языке; обобщение, категоризация, сравнительный анализ. Также отметим проведенную работу с оригинальными источниками – нормативной базой законодательных актов США в области образования, анализ веб-сайтов операторов проведения интеллектуальных состязаний.

Развитию креативности в отечественной и западной традиции уделяется огромное внимание, о чем говорят труды многих исследователей. Так, изучаются вопросы мотивации к дополнительному изучению предметов естественнонаучного цикла [5–7] и гуманитарной направленности [8]. Вопросам успеха детей-иммигрантов в США уделяется большое внимание [9; 10]. Одаренность как педагогический феномен и пути ее развития изучаются некоторыми исследователями [11]. Будущее олимпиадников и их роль в обществе как высококлассных специалистов также анализируется [12; 13]. Ряд работ посвящен развитию метапредметных навыков, которые актуализируются при подготовке к олимпиадным конкурсам [14; 15]. Отдельные ученые изучают педагогические системы, которые настроены на отбор талантливых школьников и работу с ними [16].

Идея построения образовательных систем будущего с учетом зарубежных практик находится в фокусе внимания академика С.В. Ивановой [17]. Сравнительные исследования,

посвященные компаративному анализу образования в США и России, исследуют различные направления, от философских идей постмодернизма [18] до анализа взаимосвязи поликультурного и инклюзивного образования [19]. Отметим, что ряд исследователей обращались к теме развития одаренности в зарубежных странах, в частности, в США. Так, Е.П. Машко пишет: «Одним из современных подходов в системе поиска одаренных в США является использование комплексного подхода при выявлении одаренности – как общей интеллектуальной одаренности, так и творческой одаренности, а также специальных видов одаренности личности» [20, с. 80]. Затрагивается и тема олимпиадного движения. Так, мы находим следующую мысль: «В США в ряде штатов тестирование проходит по желанию родителей даже в дошкольном возрасте (до 5–8 лет), а участие в некоторых олимпиадах может начинаться с любого возраста» [21, с. 422].

Тем не менее, следует признать, что олимпиадное и конкурсное движения в США слабо изучены, что и обуславливает актуальность данного исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе изучения нормативной документации и порталов операторов творческих конкурсов и олимпиад в США мы выявили ряд особенностей работы с одаренными и талантливыми подростками в американском образовании. Обратимся к ним.

1. Децентрализация операторов олимпиадного движения. Общеизвестно, что американские штаты как субъекты федерации имеют определенную большую долю свободы в реализации образовательных программ. В нашем исследовании мы выявляем, что на организационном уровне данная особенность проявляется в изобилии учредителей и операторов академических испытаний – это могут быть как частные фонды и корпорации, так и некоммерческие организации или университеты, которые привлекают спонсоров для поддержки проектов.

2. Федеральная директива в виде программных документов, которые определяют векторы направления образовательной политики и прямо говорят о необходимости работы с одаренными детьми. Так, законный акт от 2015 г. «Каждый ребенок успешен» (Every Student Succeeds Act – ESSA) впервые устанавливает обязанность штатов отчитываться о работе с одаренными и талантливыми школьниками, а также утверждает финансирование на развитие одаренности. Акт «Ни один ребенок позади» (The No Child Left Behind Act – NCLB) от 2001 г. в основном концентрировался на обеспечении равного доступа в образовании, хотя его некоторые пункты также регулировали возвращение талантов. Документы доступны на сайте правительства США eric.ed.gov. В США также функционирует Национальная ассоциация одаренных детей (nagc.org), которая объединяет родителей и преподавателей, обеспечивает научный поиск в данной сфере.

3. Внимание приемных комиссий колледжей и университетов к участию школьников в интеллектуальных состязаниях. Образовательные учреждения высшей школы в США в своем большинстве функционируют на платной основе, но самые талантливые школьники могут учиться бесплатно за счет стипендий и грантов. Как правило, американские вузы редко предоставляют грант за достижения среднего уровня, но сам факт участия в академических конкурсах, отраженный в портфолио абитуриента, является бонусом. Победители и призеры топовых конкурсов могут рассчитывать на академические льготы при зачислении.

4. В США существует практика финансового поощрения дипломантов конкурсов – многочисленные спонсоры могут как покрывать обучение успешных участников в колледже или университете, так и выделять средства в виде премий для свободного использования.

5. Основная масса конкурсов имеют многоуровневую систему реализации – локальный (школы), региональный и федеральный (национальный). В некоторых случаях

отборочные этапы функционируют исключительно в виртуальной среде, но допуск к состязаниям все равно предполагает участие школ как оператора и гаранта академической честности.

6. Американская традиция проведения академических состязаний реализуется как на индивидуальном уровне, так и на командном. Теоретики педагогики американской системы развития одаренности указывают, что командная работа является важным фактором личностного становления и лидерства.

7. Существует плюрализм направлений как по возрасту, так и по сфере интересов. Несмотря на глобальность поддержки вектора STEM (science, technology, engineering, math – наука, технологии, инженерия, математика), не остаются забытыми и гуманитарные направления – музыка, языки, лингвистика, история. Существуют конкурсы для старшей, средней и младшей школы.

8. Ряд национальных конкурсов являют собой систему отбора к международным олимпиадам, что позволяет закладывать солидный фундамент в систему подготовки – данные организации отчитываются за результативное участие перед общественностью и работают со школами, делясь методическими разработками и технологиями развития одаренности.

9. Наличие междисциплинарных конкурсов, в которых участникам необходимо проявить знания и предметные компетенции по различным направлениям, равно как и метапредметные навыки.

10. Проводятся конкурсы по достаточно специфическим дисциплинам, например, по латинскому языку, океанологии, истории театра.

Самые значимые интеллектуальные состязания в США представлены в табл. 1.

Дискуссии и обсуждения. Американская система поиска и поддержки талантливых школьников является педагогическим феноменом, достойным изучения. Основываясь на децентрализации и плюрализме форм проведения академических состязаний, данная система успешно функционирует, что

доказывается как технологической мощью страны, так и впечатляющими результатами американских школьников на международных олимпиадах. Соответственно, наиболее удачные практики могут адаптироваться отечественными педагогами для реформирования российской системы развития одаренности в школе. На наш взгляд, созданная в нашей стране система олимпиад может дополняться другими формами конкурсов и состязаний интеллектуальной направленности,

при этом важно обеспечить статусность подобных мероприятий и учет приемными комиссиями вузов результатов школьников в таких проектах. И хотя подобные мероприятия существуют в отечественной традиции (функционируют под патронажем Российского совета олимпиад школьников), их структура и организационная модель указывают на принадлежность к олимпиадному движению. Другая особенность американской системы – командное участие – может

Таблица 1

Конкурсы в США

Table 1

Competitions in the US

Название проекта	Следующий уровень состязания
Североамериканская олимпиада по прикладной лингвистике nacloweb.org	Международная олимпиада по лингвистике
Чемпионаты по географии США geographychampionships.com	Международная олимпиада по географии
Математическая олимпиада США maa.org/math-competitions	Международная олимпиада по математике
Биологическая олимпиада США usabo-trc.org	Международная олимпиада по биологии
Олимпиада по химии США acs.org/education/students/highschool/olympiad.html	Международная олимпиада по химии
Олимпиада по программированию США usaco.org	Международная олимпиада по информатике
Олимпиада по физике США aapt.org/physicsteam/2023	Международная олимпиада по физике
Национальный научный кубок (проводится Министерством энергетики) science.osti.gov	—
Американская лига программирования acsl.org	—
Академический декатлон (проводится по 10 предметам) usad.org	—
Гранты Института Дэвидсона davidsongifted.org/gifted-programs/fellows-scholarship	—
Национальная академическая лига nationalacademicleague.org	—
Одиссей разума odysseyofthemind.com	—
Турнир Гарварда и Массачусетского технологического института по математике hmmt.org	—
Национальный кубок по истории historybowl.com	Международная олимпиада по истории
Американская Модель ООН	—
Национальный турнир по французскому языку	—
Национальный вызов по экономике	—

адаптироваться с целью провозглашения ценностей коллектива. В отечественной традиции большинство интеллектуальных состязаний предполагает индивидуальное участие, что возвращает только дух соперничества и не позволяет олимпиадному движению в полной мере воспитывать и социализировать школьников в парадигме командной работы. Здравой идеей выглядит привлечение спонсоров к олимпиадным проектам – с одной стороны, это позволит крупному бизнесу быть ближе к школе и диктовать свои нужды, с другой стороны, финансовая поддержка талантливой молодежи позволит участникам из необеспеченных семей максимально раскрыть свои способности, фокусируясь на учебе

ВЫВОДЫ

Американская модель организации академических конкурсов имеет специфические отличия, которые в комплексе обеспечивают успешное функционирование системы поиска талантов и конкурентоспособность на уровне международных олимпиад. На наш взгляд, в современном глобальном мире невозможно игнорировать успехи других государств, особенно в условиях технологического соперничества. Несмотря на глубокий конфликт между США и Россией на между-

народной арене, описанный нами опыт нуждается в осмыслении и адаптации наиболее удачных практик в отечественной образовательной системе.

В нашем исследовании были выявлены особенности американской системы организации и реализации интеллектуальных состязаний, среди которых выделяются такие формы, как конкурсы, чемпионаты, олимпиады. Нами описаны самые типичные из них, указаны актуальные значимые проекты. Некоторые из них действуют в рамках международного олимпиадного движения и служат отбором к интернациональным состязаниям, другие функционируют исключительно в пределах национального уровня. Самые престижные конкурсы привлекают внимание абитуриентов как раз потому, что университетские комиссии по приему на программы высшего образования учитывают их дипломы как основание для спонсирования обучения. Теоретическая значимость исследования обусловлена приращением педагогического знания по теме олимпиадного движения в других странах; на практическом уровне нами выделены черты американской системы поиска талантов, которые могут быть адаптированы для отечественной школы.

Список источников

1. *Thayer-Bacon B.J.* Redefining work and education in the technological revolution // *Studies in Philosophy and Education*. 2019. № 38. P. 581-590. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09649-0>
2. *Agarwal R., Ganguli I., Gaulé P., Smith G.* Why U.S. immigration matters for the global advancement of science // *Research Policy*. 2023. Vol. 52. Issue 1. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2022.104659>
3. *Hallström J.* Embodying the past, designing the future: Technological determinism reconsidered in technology education // *International Journal of Technology and Design Education*. 2022. № 32. P. 17-31. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09600-2>
4. *Sternberg R.J., Rodríguez-Fernández M.I.* Humanitarian giftedness // *Gifted Education International*. 2023. <https://doi.org/10.1177/02614294231167749>
5. *Birdi K., Leach D., Magadley W.* Evaluating the impact of TRIZ creativity training: An organizational field study // *R&D Management*. 2012. Vol. 42. Issue 4. P. 315-326. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9310.2012.00686.x>
6. *Ardura D., Pérez-Bitrián A.* Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: A comparison between students who opt out and those who persist // *Chemistry Education Research and Practice*. 2019. № 20. P. 618-632. <https://doi.org/10.1039/C9RP00073A>

7. Özbek G., Cho S. Project productions with real-life problems in the STEM domain of gifted youths according to their program evaluations // *Gifted Education International*. 2023. Vol. 3. Issue 2. P. 183-202. <https://doi.org/10.1177/02614294231166770>
8. Urhahne D., Ho L.H., Parchmann I., Nick S. Attempting to predict success in the qualifying round of the International Chemistry Olympiad // *High Ability Studies*. 2012. Vol. 23. Issue 2. P. 167-182. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2012.738324>
9. Campbell J.R., Walberg H.J. Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests // *Roeper Review*. 2011. Vol. 33. Issue 1. P. 8-17. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2011.530202>
10. Clara S.F.B., Singai C.B., Saheed O. Soft skills for young adults: Circuit in the formal, non-formal and informal models // *Issues and Ideas in Education*. 2018. Vol. 6. № 1. P. 99-112. <http://dx.doi.org/10.15415/ije.2018.61006>
11. Богданова О.Н. Как подготовить к олимпиаде: обучение педагогической команды // *Народное образование*. 2019. № 5. С. 198-204. <https://elibrary.ru/uavovh>
12. Хангельдиева И.Г. Креативность и инновационность в педагогической практике: вчера, сегодня и завтра // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022. № 4. С. 36-60. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-4-36-60>, <https://elibrary.ru/kiywsx>
13. Anderhag P., Wickman P.O., Bergqvist K., Jakobson B., Hamza K.M., Säljö R. Why do secondary school students lose their interest in science? Or does it never emerge? A possible and overlooked explanation // *Science Education*. 2016. Vol. 100. № 5. P. 791-813. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21231>
14. Гревцова Г.Я., Циулина М.В. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2015. № 6. С. 33-39. <https://elibrary.ru/ukksr>
15. *Applied Social Psychology: Understanding and Addressing Social and Practical Problems* (2nd ed.) / by eds. F.W. Schneider, J.A. Gruman, L.M. Coutts. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2012. 486 p. Available at: https://archive.org/details/appliedsocialpsy0000unse_i3c1
16. Артемьева Л.Н., Яковлева Ю.В. Методологические основы психолого-педагогической олимпиады школьников // *Педагогическое образование*. 2022. Т. 3. № 8. С. 146-151. <https://elibrary.ru/tyrhdy>
17. Иванова С.В., Бокова Т.Н. Высшие «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) // *Педагогика*. 2020. № 6. С. 35-47. <https://elibrary.ru/dzxcls>
18. Малахова В.Г., Бокова Т.Н. Философские идеи постмодернизма и их влияние на систему образования в России и США // *Образование и саморазвитие*. 2020. Т. 15. № 1. С. 93-103. <https://doi.org/10.26907/esd15.1.08>, <https://elibrary.ru/bayfdt>
19. Бессарабова И.С., Курьшева Е.С. Взаимосвязь поликультурного и инклюзивного образования на примере США // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021. Т. 13. № 3. С. 66-72. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-3-66-72>, <https://elibrary.ru/zspwjf>
20. Машико Е.П. Педагогическое сопровождение одаренных детей в многодетных семьях России и США // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2017. № 5 (72). С. 79-84. <https://elibrary.ru/kwofrw>
21. Скиба А.А. Международный опыт в области выявления и организации работы с одаренными детьми и молодежью // *Культурная политика: от стратегии государства – к управленческим решениям организаций: материалы науч.-метод. семинара «Культура и культурная политика» ИГСУ РАНХиГС при Президенте РФ (2020–2021 гг.)*. Вып. 9. М.: Изд-во «Согласие», 2022. С. 422-432. <https://elibrary.ru/jlcmzv>

References

1. Thayer-Bacon B.J. (2019). Redefining work and education in the technological revolution. *Studies in Philosophy and Education*, no. 38, pp. 581-590. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09649-0>
2. Agarwal R., Ganguli I., Gaulé P., Smith G. (2023). Why U.S. immigration matters for the global advancement of science. *Research Policy*, vol. 52, issue 1. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2022.104659>
3. Hallström J. (2022). Embodying the past, designing the future: Technological determinism reconsidered in technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, no. 32, pp. 17-31. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09600-2>

4. Sternberg R.J., Rodríguez-Fernández M.I. (2023). Humanitarian giftedness. *Gifted Education International*. <https://doi.org/10.1177/02614294231167749>
5. Birdi K., Leach D., Magadley W. (2012). Evaluating the impact of TRIZ creativity training: An organizational field study. *R&D Management*, vol. 42, issue 4, pp. 315-326. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9310.2012.00686.x>
6. Ardura D., Pérez-Bitrián A. (2019). Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: A comparison between students who opt out and those who persist. *Chemistry Education Research and Practice*, no. 20, pp. 618-632. <https://doi.org/10.1039/C9RP00073A>
7. Özbek G., Cho S. (2023). Project productions with real-life problems in the STEM domain of gifted youths according to their program evaluations. *Gifted Education International*, vol. 3, issue 2, pp. 183-202. <https://doi.org/10.1177/02614294231166770>
8. Urhahne D., Ho L.H., Parchmann I., Nick S. (2012). Attempting to predict success in the qualifying round of the International Chemistry Olympiad. *High Ability Studies*, vol. 23, issue 2, pp. 167-182. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2012.738324>
9. Campbell J.R., Walberg H.J. (2011). Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests. *Roeper Review*, vol. 33, issue 1, pp. 8-17. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2011.530202>
10. Clara S.F.B., Singai C.B., Saheed O. (2018). Soft skills for young adults: Circuit in the formal, non-formal and informal models. *Issues and Ideas in Education*, vol. 6, no. 1, pp. 99-112. <http://dx.doi.org/10.15415/ie.2018.61006>
11. Bogdanova O.N. (2019). How to prepare for the Olympics: teaching team training. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, no. 5, pp. 198-204. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uavovh>
12. Khangel'dieva I.G. (2022). Creativity and innovation in pedagogical practice: yesterday, today, and tomorrow. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, no. 4, pp. 36-60. (In Russ.) <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-4-36-60>, <https://elibrary.ru/kiywsx>
13. Anderhag P., Wickman P.O., Bergqvist K., Jakobson B., Hamza K.M., Säljö R. (2016). Why do secondary school students lose their interest in science? Or does it never emerge? A possible and overlooked explanation. *Science Education*, vol. 100, no. 5, pp. 791-813. <http://dx.doi.org/10.1002/sc.21231>
14. Grevtsova G.Ya., Tsiulina M.V. (2015). Educational Olympiads as a means to develop the creative potential of a person. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = The Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 6, pp. 33-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ukksr>
15. Schneider F.W., Gruman J.A., Coutts L.M. (eds.). (2012). *Applied Social Psychology: Understanding and Addressing Social and Practical Problems*. Thousand Oaks, SAGE Publications, 486 p. Available at: https://archive.org/details/appliedsocialpsy0000unse_i3c1
16. Artem'eva L.N., Yakovleva Yu.V. (2022). Methodological foundations of psychological-pedagogical Olympiad of schoolchildren. *Pedagogicheskoe obrazovanie = Pedagogical Education*, vol. 3, no. 8, pp. 146-151. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tyrhdy>
17. Ivanova S.V., Bokova T.N. (2020). Vision of the "school of the future" from a postmodern perspective (based on comparative studies). *Pedagogika [Pedagogy]*, no. 6, pp. 35-47. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dzxcls>
18. Malakhova V.G., Bokova T.N. (2020). Philosophical ideas of postmodernism and their impact on the education system in Russia and the USA. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*, vol. 15, no. 1, pp. 93-103. (In Russ.) <https://doi.org/10.26907/esd15.1.08>, <https://elibrary.ru/bayfdt>
19. Bessarabova I.S., Kuryшева E.S. (2021). Interconnection of polycultural and inclusive education on the example of the USA. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of the Maykop State Technological University*, vol. 13, no. 3, pp. 66-72. (In Russ.) <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2021-13-3-66-72>, <https://elibrary.ru/zspwjf>
20. Mashko E.P. (2017). Gifted children pedagogical support in Russian and the USA large families. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*, no. 5 (72), pp. 79-84. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kwofrw>
21. Skiba A.A. (2022). Mezhdunarodnyi opyt v oblasti vyyavleniya i organizatsii raboty s odarennymi det'mi i molodezh'yu [International experience in the field of identifying and organizing work with gifted children]

and youth]. *Materialy nauchno-metodologicheskogo seminar «Kul'tura i kul'turnaya politika» IGSU RANKhiGS pri Prezidente RF (2020–2021 gg.). Vyp. 9 «Kul'turnaya politika: ot strategii gosudarstva – k upravlencheskim resheniyam organizatsii»* [Materials of the Scientific and Methodological Seminar “Culture and Cultural Policy” Institute of Public Service and Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (2020–2021). Vol. 9 “Cultural Policy: from the Strategy of the State to the Management Decisions of the Organization”]. Moscow, Soglasie Publ., pp. 422–432. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jlcmzv>

Информация об авторе

Гулов Артем Петрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.

<http://orcid.org/0000-0001-7192-5316>
gulov@tea4er.org

Поступила в редакцию 13.03.2023
Поступила после рецензирования 05.06.2023
Принята к публикации 19.06.2023

Information about the author

Artem P. Gulov, PhD (Education), Associate Professor English Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.

<http://orcid.org/0000-0001-7192-5316>
gulov@tea4er.org

Received 13.03.2023
Approved 05.06.2023
Revised 19.06.2023

Научная статья
УДК 371

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-805-812>



Возможности педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе

Николай Павлович ЗАВАРЗИН 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
zavarzin-vrn@ro.ru

Актуальность. Современное общество становится все сложнее, и необходимо воспитывать своих граждан в духе высокой морали, внимательности к ближним, уважения к закону и готовности к нуждам своей страны. Уважение к передаваемым знаниям, обучение этическому и нравственному поведению, забота о здоровье, приведение в порядок личной жизни приведет к тому, что подростки будут охотнее готовиться к военной службе и легче воспринимать трудности при выполнении своих военных обязанностей. Следовательно, педагогическое обеспечение формирования готовности подростков к военной службе является актуальной и очень важной задачей в современных условиях. Педагогическое обеспечение формирования готовности подростков к военной службе может быть достигнуто путем проведения специальных занятий в школах, а также в условиях военных лагерей, на которых подростки получают навыки военно-тактической подготовки, а профессиональные военные инструкторы могут проводить специальные занятия и тренировки, которые не только укрепят физическое здоровье, но и помогут научиться жить и работать в особых условиях.

Методы исследования. На основе анализа междисциплинарной литературы и передового опыта по проблеме педагогического обеспечения формирования готовности подростков к военной службе, обобщения, сравнения, систематизации, наблюдения, анализа продуктов школьной деятельности выявлены возможности педагогического обеспечения, дополняющие современные научные представления о результативности формирования готовности подростков к военной службе в общеобразовательных организациях.

Результаты исследования. Выявлены возможности педагогического обеспечения, дополняющие современные научные представления о результативности формирования готовности подростков к военной службе в общеобразовательных организациях с позиции основных трендов современного школьного образования (патриотизм, гражданственность, ответственность за настоящее и будущее страны, родного края и свою собственную судьбу).

Выводы. Обоснованы стратегии педагогического обеспечения формирования готовности подростков к военной службе и соответствующие им тактики, вносящие вклад в теорию организации воспитательного процесса в современных российских общеобразовательных школах.

Ключевые слова: педагогическое обеспечение, формирование готовности к военной службе, подростки, школьная среда

Для цитирования: Заварзин Н.П. Возможности педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 805-812. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-805-812>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-805-812>

Possibilities of pedagogical support in the formation of teenagers' readiness for military duty

Nikolai P. ZAVARZIN 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
zavarzin-vrn@ro.ru

Importance. Modern society is becoming more and more complex and it is necessary to educate its citizens in the spirit of high morality, attentiveness to neighbors, respect for the law and readiness for the needs of their country. Respect for the transmitted knowledge, training in ethical and moral behavior, taking care of health, putting personal life in order will lead to the fact that teenagers will be more willing to prepare for military duty and easier to perceive difficulties in execution their military duties. Consequently, pedagogical support for the formation of teenagers' readiness for military duty is an urgent and very important task in modern conditions. Pedagogical support for the formation of teenagers' readiness for military duty can be achieved by conducting special classes in schools, as well as in military camps, where teenagers receive military tactical training skills, and professional military instructors can conduct special classes and trainings that will not only strengthen physical health, but also help them learn how to live and work in special conditions.

Research methods. Based on the analysis of interdisciplinary literature and advanced experience on the problem of pedagogical support for the formation of readiness of adolescents for military duty; generalization, comparison, systematization, observation, analysis of school activities; the possibilities of pedagogical support that complement modern scientific ideas about the effectiveness of the formation of readiness of adolescents for military duty in educational organizations are revealed.

Results and Discussion. The possibilities of pedagogical support are revealed, complementing modern scientific ideas about the effectiveness of the formation of teenagers' readiness for military duty in general education organizations from the perspective of the main trends of modern school education (patriotism, citizenship, responsibility for the present and future of the country, the native land and their own destiny).

Conclusion. The strategies of pedagogical support for the formation of teenagers' readiness for military duty and the corresponding tactics that contribute to the theory of the organization of the educational process in modern Russian secondary schools are substantiated.

Keywords: pedagogical support, formation of readiness for military duty, teenagers, school environment

For citation: Zavarzin, N.P. (2023). Possibilities of pedagogical support in the formation of teenagers' readiness for military duty. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Tambov University Review. Series: Humanities, vol. 28, no. 4, pp. 805-812. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-805-812>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В современном российском обществе становится все сложнее воспитывать своих граждан в духе высокой морали, внимательности к ближним, уважения к закону и готовности к нуждам своей страны. Уважение к передаваемым знаниям, обучение этическому и нравственному поведению, забота о здоровье, приведение в порядок личной жизни приведет к тому, что подростки будут охотнее готовиться к военной службе и легче воспринимать трудности при выполнении своих военных обязанностей. Следовательно, педагогическое обеспечение формирования готовности подростков к военной службе является актуальной и очень важной задачей в современных условиях.

Педагогическое обеспечение формирования готовности подростков к военной службе может быть достигнуто путем проведения специальных занятий в школах, а также в условиях военных лагерей, на которых подростки получают навыки военно-тактической подготовки, а профессиональные военные инструкторы могут проводить специальные занятия и тренировки, которые не только укрепят физическое здоровье, но и помогут научиться жить и работать в особых условиях.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе анализа междисциплинарной литературы и передового опыта по проблеме педагогического обеспечения формирования готовности подростков к военной службе, обобщения, сравнения, систематизации, наблюдения, анализа продуктов школьной деятельности выявлены возможности педагогического обеспечения, дополняющие современные научные представления о результативности формирования готовности подростков к военной службе в общеобразовательных организациях.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Многоаспектный теоретико-методологический анализ исследовательских направлений понятия «готовность подростков к военной службе», выявление его содержательных характеристик, структурных компонентных составляющих требует принципиально нового осмысления педагогического обеспечения формирования данного вида готовности молодых людей к службе в Вооруженных силах России в целях развития у них социально значимых гражданских и духовно-нравственных качеств, принятия социальной ответственности за будущее и настоящее своего Отечества, привития уважения к историко-культурному наследию народов России. Данная проблема актуализируется в связи с изменением военно-политической обстановки в мире, ростом международной напряженности, появлением вызовов и угроз для Российской Федерации, новыми геополитическими контурами цивилизации, необходимостью укрепления государственного суверенитета, национальной безопасности и обороноспособности страны.

В современной социополитической ситуации посредством информационной и когнитивной сред осуществляется внедрение в сознание молодых людей чуждых для российского менталитета духовно-нравственных ценностей, искажение исторических фактов, девальвация семейных устоев и традиций и др. [1]. Перенасыщенные, бессистемные информационные потоки мощного идеологически-психологического воздействия Интернета, социальных сетей, средств массовой информации, киноиндустрии активно пропагандируют среди подрастающего поколения весьма сомнительные моральные ценности, значимость деструктивных общественных проявлений (терроризм, национализм, расизм, сепаратизм, экстремизм), навязывают антиобщественные приоритеты федерального иждивенчества, культа силы, потребления, безнравственности, нездоровых привычек,

фальшивых представлений о долге, чести, достоинстве и т. д.¹

Сложившаяся ситуация требует глубокого теоретического осмысления педагогического обеспечения формирования готовности подростков к военной службе как идейной педагогической основы развития стойких нравственно-политических убеждений, национального патриотизма и гражданской позиции по отношению к самоотверженному служению Отечеству. Данный вид педагогического обеспечения способствует повышению социальной ответственности молодых людей перед народом, государством, Родиной, становлению осознанной приверженности к сохранению, защите и упрочению российских ценностей и социокультурного наследия и, как следствие, выступает в перспективе базисом наращивания политической мощи России, своевременной защиты от преступных посягательств на государственную целостность страны, прогрессивного функционирования российского общества.

Следует отметить, что желание нести военную службу у молодежи возникает не сразу. Для этого необходимо целенаправленное и систематическое педагогическое воздействие на мировоззрение, чувства и волю как отдельной личности, так и всего народа»².

С.И. Ожегов в толковом словаре русского языка понятие «обеспечить» трактует как: «снабжение» необходимого количества чего-либо; доставление определенных, необходимых в достаточной мере, материальных средств для оптимальной жизнедеятельности кого-либо; проведение определенных действий для актуализации существующих возможностей в реалии окружающей действительности (процессуальный переход потенциального в актуальное)³.

Нами выявлены следующие направления изучения феномена «педагогическое обеспечение» в разнообразных условиях образовательной практики:

– интегративное направление, при котором педагогическое обеспечение трактуется как явление, система, процесс, а также педагогическая деятельность, отражающая создание условий, прямо/либо опосредованно влияющих на функционирование образовательного процесса и его качество [2]; система специфично-организованных и комплексно-согласованных по временной длительности поставленным задачам, месту осуществления действия, педагогической логике, привлекаемым силам и средствам поведения субъектов⁴; комплексное долгосрочное программирование образовательно-воспитательных влияний, основаниями которого выступают приоритеты актуализации потенциала личности и алгоритмичность поэтапных действий для достижения целевых ориентиров⁵;

– процессно-ресурсное направление, в рамках которого педагогическое обеспечение изучается как процесс и характерная профессиональная деятельность, отражающая необходимость актуализации совокупности личностных и институциональных ресурсов для решения поставленных задач [3]; специфический вид профессиональной деятельности, реализуемый посредством использования комплекса ресурсов (личностных и институциональных), актуализируемых с позиции заданного функционала непосредственного взаимодействия участников образовательных

¹ Кузнецов Р.А. Педагогические условия формирования ценностно-смыслового отношения к военной службе курсантов Росгвардии при взаимодействии с ветеранскими организациями. Пермь: Изд-во ПВИ ВНИРФ, 2020. 46 с.

² Андреев Е.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи призывного возраста в процессе формирования готовности к военной службе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2012. С. 7.

³ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Изд-во «Мир и образование», 2021. 1376 с.

⁴ Тарасов М.М. Педагогическое обеспечение деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 42 с.

⁵ Кондратьев С.Д. Педагогическое обеспечение профилактики девиантного поведения курсантов и слушателей образовательной организации МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2022. 35 с.

отношений⁶; комплекс внешних и внутренних ресурсов, а также условий, интегрирующих компоненты образовательной среды и меру актуализации взаимодействия участников образовательных отношений⁷; многофункциональное образование, в которое входят институциональные ресурсы (факторы, условия, методы, способы, средства) для повышения оптимальности функционирования системы профессиональной подготовки [4]; полинаправленная педагогическая деятельность, отражающая значимость активизации академических ресурсов образовательной организации и ресурсов личности с учетом специально сконструированных организационных условий и ситуаций взаимодействия⁸; особая педагогическая деятельность, связанная с управленческим аспектом активизации комплекса личностных, институциональных, средовых ресурсов, определяющих успешность достижения цели [5];

– комплексно-технологическое направление, определяющее педагогическое обеспечение с позиции совокупности средств, мер, методов и приемов, технологий и механизмов, задающих продуктивность функционирования педагогического процесса [6]; комплекса взаимодополняющих педагогических условий, средств, технологий, обуславливающих оптимальное влияние на исследуемый процесс [7]; совокупности средств, форм, методов, осуществляемых в заданной логике и последовательности для организации продуктивного обучения с использованием педагогических стратегий («актуализа-

ция», «сопровождение», «содействие», «активизация»)⁹;

– поддерживающее направление, при котором педагогическое обеспечение исследуется в рамках стратегического конструкта с заданной совокупностью тактических условий, определяющих своевременность оказания педагогической помощи участникам образовательных отношений и содействия по выстраиванию конструктивной совместной деятельности и коммуникации¹⁰; педагогического регулятива оказания своевременной помощи и интенсивной поддержки в ходе редукции и локализации возникающих проблем личностно-средового взаимодействия [8].

В науке термин «возможность» трактуется как способность какого-либо феномена проявиться и функционировать при целесообразно сконструированных условиях, обстоятельствах; направление развития и перевода потенциального в актуальное, действительное; допустимость, осуществимость процесса или явления. Нами термин «возможность» рассматривается как объективно существующие предпосылки, оказывающие влияние на осуществление педагогического обеспечения формирования готовности подростков к военной службе, актуализируемые в ходе целесообразно сконструированных организационных условий в рамках поставленных задач исследования.

Для выявления возможностей педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе мы использовали теорию ожидаемой полезности и перспектив Д. Канеман и А. Тверски [9]. Исследователями выделены следующие основания для их определения:

⁶ Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кострома, 2008. 42 с.

⁷ Протасова И.В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2001. 19 с.

⁸ Мещеряков Д.В. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тверь, 2014. 25 с.

⁹ Ильин А.С. Педагогическое обеспечение готовности педагога к реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2018. 24 с.

¹⁰ Григорьева Н.Г. Теория и практика педагогического обеспечения личностного саморазвития студентов в контексте эко-культурного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2000. 39 с.

– полезность и рациональность произведенных педагогических действий в рамках поставленных целей и достижения результата;

– удовлетворенность ожидаемым исходом данного вида педагогического обеспечения с учетом целесообразной актуализации представленных ресурсов (средовых, институционально-школьных, личностных);

– проблематизация и определение альтернативных педагогических путей локализации возникающих трудностей в ходе преобразования рискогенных ситуаций в точки роста и развития подростков, оптимального формирования их готовности к несению армейской службы;

– перспективность применяемого вида педагогического обеспечения по отношению к целесообразно проектируемым и апробируемым организационным условиям, военно-ориентационным методам и формам, а также к активизации субъектной позиции всех их участников.

Научное экстраполирование данных идей в исследуемую предметную область позволило выделить совокупность возможностей педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе:

– деонтологические (расширение сферы ценностного осознания миссии защитника Отечества с позиции приоритетов русской патриотической верности, чести и стойкости, увлеченности военно-ориентационной деятельностью; выстраивание субъект-субъектного взаимодействия на основе взаимной помощи и солидарности, сотрудничества и товарищества, общности идеологии воинского братства);

– познавательно-информационные (учет исторической преемственности, бережного наследования прогрессивных знаний, героических идеалов, обычаев и традиций Вооруженных сил России, современных тенденций защиты государства и развития Российской армии);

– военно-ориентационные (развитие гражданских и волевых качеств, необходи-

мых для результативного прохождения в перспективе военной службы; апробация опыта утверждения, самовыражения, самореализации в ситуациях, приближенных к условиям военной службы).

Отметим, что актуализация возможностей педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе происходит при рациональном использовании стратегий («ориентирование», «активизация», «скаффолдинг») и соответствующих им тактик («помощь», «идеологизация», «управляемая рефлексия»). Стратегии данного вида обеспечения мы, вслед за М.Г. Яновой, определяем как сознательно сконструированные, рациональные способы педагогических действий, осуществляемые последовательно-поэтапно с учетом поставленных задач и прогнозируемого результата посредством качественного отбора содержания педагогического обеспечения формирования готовности молодых людей к несению службы в армии (форм, методов, приемов, средств) [10].

Установлено, что при комплементарной актуализации деонтологических, познавательно-информационных и военно-ориентационных возможностей педагогического обеспечения в формировании готовности подростков к военной службе происходит активное освоение и усвоение ими традиционных российских духовно-нравственных ценностей, активизируется жизненная позиция служения на благо Родины, вырабатывается мировоззренческий стержень сознательного выполнения воинского долга в мирное и военное время как граждан и патриотов России, ценностное отношение к достижениям своей Родины, ее прошлому и настоящему, убежденность в нашей исторической правоте.

ВЫВОДЫ

Выявлены возможности педагогического обеспечения, дополняющие современные научные представления о результативности формирования готовности подростков к военной службе в общеобразователь-

ных организациях с позиции основных трендов современного школьного образования (патриотизм, гражданственность, ответ-

ственность за настоящее и будущее страны, родного края и свою собственную судьбу).

Список источников

1. Ильин Ю.Д., Урюпин В.Н. Патриотизм – духовная основа национальной безопасности России // Военная мысль. 2022. № 1. С. 47-64. <https://elibrary.ru/ihewlo>
2. Шабанов Г.А. Система педагогического обеспечения качества образования в вузе. М.: Моск. открытый соц. ун-т, 2004. 206 с. <https://elibrary.ru/pwwovp>
3. Измайлова В.В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 2. С. 11-14. <https://elibrary.ru/pybcdj>
4. Балганова Е.В. Педагогическое обеспечение профессиональной подготовки бакалавров менеджмента // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 94-103. <https://elibrary.ru/yrpgyv>
5. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: опыт реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 60-69. <https://elibrary.ru/ytmqof>
6. Игнатова В.В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // Вестник Академии знаний. 2012. № 1. С. 57-62. <https://elibrary.ru/pclwuj>
7. Пак Л.Г. Социально-ориентированная деятельность студента вуза: от идеи к реализации. Оренбург: Оренбург. ин-т экономики и культуры, 2013. 312 с. <https://elibrary.ru/rolmsh>
8. Муллова Е.П., Пак Л.Г. Возможности педагогического обеспечения в предупреждении профессиональной деформации педагога: от осмысления к трансляции. Оренбург: ООО Изд.-полиграф. комплекс «Университет», 2023. 182 с. <https://elibrary.ru/bhdxl>
9. Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 31-43. <https://elibrary.ru/ooyaoh>
10. Янова М.Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя: основные стратегические ориентиры. СПб.: Книжный дом, 2012. 216 с. <https://elibrary.ru/ysaatj>

References

1. Ilin Yu.D., Uryupin V.N. (2022). Patriotism as the spiritual basis of Russia's national security. *Voennaya mysl' = Military Thought*, no. 1, pp. 47-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ihewlo>
2. Shabanov G.A. (2004). *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya kachestva obrazovaniya v vuze* [The System of Pedagogical Quality Assurance of Education at the University]. Moscow, Moscow Public Social University Publ., 206 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwwovp>
3. Izmailova V.V. (2012). Pedagogical ensuring: essence and the concept structure. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 2, pp. 11-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pybcdj>
4. Balganova E.V. (2018). Pedagogical provision of professional training of bachelor management. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 1, pp. 94-103. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yrpgyv>
5. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Shirkova N.N. (2018). Pedagogical support of foreign students' sociocultural adjustment: the experience of implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 3, pp. 60-69. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ytmqof>
6. Ignatova V.V. (2012). Strategic approach in pedagogical science of higher education in innovational interpretation. *Vestnik Akademii znaniy = Bulletin of the Academy of Knowledge*, no. 1, pp. 57-62. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pclwuj>
7. Pak L.G. (2013). *Sotsial'no-orientirovannaya deyatel'nost' studenta vuza: ot idei k realizatsii* [Socially-Oriented Activity of a University Student: from Idea to Implementation]. Orenburg, Orenburg Institute of Economics and Culture Publ., 312 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rolmsh>

8. Mullova E.P., Pak L.G. (2023). *Vozmozhnosti pedagogicheskogo obespecheniya v preduprezhdenii professional'noi deformatsii pedagoga: ot osmysleniya k translyatsii* [Possibilities of Pedagogical Support in the Prevention of Professional Deformation of a Teacher: from Comprehension to Translation]. Orenburg, Limited liability company publishing and printing complex University, 182 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/bhdxrl>
9. Kaneman D., Tverski A. (2003). The rational choice, values and frames. *Psikhologicheskii Zhurnal*, vol. 24, no. 4, pp. 31-43. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ooyaox>
10. Yanova M.G. (2012). *Formirovanie organizatsionno-pedagogicheskoi kul'tury budushchego uchitelya: osnovnye strategicheskie orientiry* [Development of Organizational and Pedagogical Culture of the Future Teacher: the Main Strategic Orientations]. St. Petersburg, Knizhnyi dom Publ., 216 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ysoatj>

Информация об авторе

Заварзин Николай Павлович, научный сотрудник кафедры культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0000-4685-9046>
zavarzin-vrn@ro.ru

Поступила в редакцию 10.05.2023
Поступила после рецензирования 05.07.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Nikolai P. Zavarzin, Research Scholar of Cultural Studies and Socio-Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation
<https://orcid.org/0009-0000-4685-9046>
zavarzin-vrn@ro.ru

Received 10.05.2023
Revised 05.07.2023
Accepted 08.09.2023

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>



Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы

Надежда Ивановна АЛМАЗОВА¹ , Нина Васильевна ПОПОВА¹ ,
Ольга Дмитриевна ШИПУНОВА¹ , Анна Владиславовна КУЗЬМИНА²

¹ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

²ФГБОУ ВО Санкт-Петербургский государственный университет

телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича

193232, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, пр. Большевиков, 22, к. 1

*Адрес для переписки: ninavaspo@mail.ru

Актуальность. Интеллектуальная мода играет важную роль в определении принципов организации когнитивного пространства в практике обучения молодого поколения. Проблема выбора познавательной стратегии является ключевой для осуществления личностного развития в рамках какой-либо образовательной модели. Критический анализ популярных познавательных стратегий, пользующихся повышенным вниманием научной общественности, актуален, поскольку приверженность исследователей педагогической моде отвлекает преподавателей-методистов от решения действительно значимых задач. Цель исследования – критическая оценка двух феноменов педагогической моды: «перевернутый класс» (*flipped classroom*) и предметно-языковое интегрированное обучение (*content and language integrated learning-CLIL*).

Методы исследования. На основе теоретического анализа научной литературы и систематизации существующих методологических концепций выявлены и обоснованы корректные методические условия реализации указанных педагогических стратегий в современном вузе.

Результаты исследования. Выявлено, что название популярной модели опережающей самостоятельной работы студентов (СРС) «перевернутый класс» терминологически несовместимо с официальным стилем российского научного дискурса. Критическому переосмыслению подвергается также идея о том, что эффективное использование современных цифровых ресурсов в вузовском учебном процессе необходимо связывать только с этой моделью СРС. Методика CLIL, применяемая в преподавании иностранных языков, должна обеспечивать двойной фокус в преподавании, совмещающий одновременное овладение и предметом и иностранным языком в рамках одной базовой дисциплины. Многие приверженцы CLIL считают его центральным явлением в преподавании иностранных языков, но рассматривают его поверхностно, игнорируя различия между методиками CLIL и ESP (English for

Specific Purposes: английский язык для специальных целей), а также CLIL и EMI (English as Medium of Instruction – английский как средство обучения).

Выводы. Познавательную стратегию «перевернутый класс» правильнее считать методикой опережающей самостоятельной работы студентов или реверсивным обучением как одной из форм смешанного обучения. Проведенный обзор посвященных CLIL российских исследований позволяет авторам статьи негативно оценить тенденцию централизации CLIL без должного учета его отличий от методик ESP и EMI.

Ключевые слова: интеллектуальная мода, преподавание в вузе, «перевернутый класс», CLIL, критика, ESP, объективная оценка

Для цитирования: Алмазова Н.И., Попова Н.В., Шипунова О.Д., Кузьмина А.В. Анализ некоторых «модных» познавательных стратегий в педагогике высшей школы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 813-832. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>

Analysis of some “fashionable” cognitive strategies in pedagogy of higher education

Nadezhda I. ALMAZOVA¹ , Nina V. POPOVA¹ *, Olga D. SHIPUNOVA¹ ,
Anna V. KUZMINA² 

¹Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

²Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications

1 bldg, 22 Bolshhevikov Ave., St. Petersburg, 193232, Russian Federation

*Corresponding author: ninavaspo@mail.ru

Relevance. Intellectual fashion plays an important role in determining the principles of organizing cognitive space in the practice of teaching the younger generation. The problem of choosing a cognitive strategy is key to the implementation of personal development within the framework of any educational model. A critical analysis of popular cognitive strategies enjoying increased attention from the scientific community is relevant, since the adherence of researchers to pedagogical fashion distracts methodologists from solving truly significant problems. The purpose of the study is a critical assessment of two phenomena of pedagogical fashion: the “flipped classroom” and content and language integrated learning (CLIL).

Research methods. Based on a theoretical analysis of scientific literature and systematization of existing methodological concepts, the correct methodological conditions for the implementation of these pedagogical strategies in a modern university are identified and justified.

Research results. It has been revealed that the name “flipped classroom” referring to the popular model of advanced independent students’ work is terminologically incompatible with the formal style of Russian scientific discourse. The idea that the effective use of modern digital resources in the university educational process should be associated only with this model is also subject to crit

ical rethinking. The CLIL methodology used in teaching foreign languages should provide a dual focus in teaching, combining simultaneous mastery of both the subject and a foreign language within one basic discipline. Many CLIL proponents consider it a central phenomenon in teaching foreign languages, but consider it superficially, ignoring the differences between the methodologies of CLIL vs ESP (English for Specific Purposes) as well as CLIL vs EMI (English as Medium of Instruction).

Conclusions. It is more correct to consider the “flipped classroom” strategy as advanced independent students’ work or reverse learning as a form of blended learning. The review of Russian studies devoted to CLIL allows us to negatively assess the CLIL centralization trend without proper taking into account its differences from the ESP and EMI methodologies.

Keywords: intellectual fashion, university teaching, flipped classroom, CLIL, criticism, ESP, objective assessment

For citation: Almazova, N.I., Popova, N.V., Shipunova, O.D., & Kuzmina, A.V. (2023). Analysis of some “fashionable” cognitive strategies in pedagogy of higher education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 813-832. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-813-832>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Идеал образования в современном мире определяется мировоззренческими доминантами развития цифровой культуры инновационного общества. Расширение технологического формата в образовательной практике, создавая новые информационные интерактивные среды, виртуальные игры и мультимедийные средства обучения, меняет традиционные дискурсивные средства педагогики. Инновационные подходы к организации образовательной среды и моделям обучения формируют модные тенденции в развитии высшей школы, которые демонстрируют новизну познавательной стратегии в соответствии с общим духом эпохи.

Современное видение общества определяется установками социального конструктивизма. В философской аналитике с модой ассоциируется новый стиль в какой-либо сфере жизни или культуры, который противостоит традиционной системе ценностей и познавательных ориентаций [1; 2]. В широком смысле мода в повседневной жизни и деятельности интеллектуальных и профессиональных сообществ функционирует как своеобразная идеологическая система [3]. С интеллектуальной модой связаны мотивы построения концептуальных моделей в развитии познавательной и образовательной

деятельности. Новые установки играют ключевую роль в формировании мировоззрения людей, характеризуют интеллектуальную культуру научного и профессионального общества.

С интеллектуальной модой в научной среде можно связать актуальные факторы, которые имеют отношение к организации обобщенного научного знания и его трансляции в рамках концептуальной установки, определяющей модель рассуждения в процедурах объяснения и обоснования. В истории науки концептуальное единство знания обеспечивалось сформулированными в натурфилософии принципами, фиксирующими единство мира и причинно-следственную связь в объяснении закономерностей. В современной науке к интеллектуальной моде можно отнести стратегии объяснения, которые строятся на базе информационной, когнитивной, системной установки. В частности, с формированием междисциплинарного дискурса в рамках когнитивной парадигмы связан новый стимул в исследовании поведения и мышления человека в области лингвистики, психологии, интеллектуальной технологии.

Для системы образования, транслирующей достижения науки в новое поколение, важна ясность и определенность научных построений. Проблемы междисциплинарного научного дискурса связаны с проблемой

единства терминологии в решении задач, поскольку в поле диалога вступают разные науки со своими концептуальными установками.

Формирование интеллектуальной моды в системе образования подчеркивает ключевую роль принципов организации когнитивного пространства в практике обучения. Интеллектуальная и технологическая культура цифрового общества образует онтологическое условие в организации познавательной деятельности и поведении человека. Общий подход в философии образования к планированию и реализации познавательной стратегии можно охарактеризовать по направленности фактора формирования интеллектуального потенциала в процессе обучения. В общем виде в качестве базовых принципов формирования познавательных стратегий выделяют когнитивные и коммуникативные факторы мотивации активности к саморазвитию в учебной деятельности [4]. Проблема выбора познавательной стратегии является ключевой для осуществления личностного развития в рамках какой-либо образовательной модели. В отличие от приема обучения, познавательная стратегия имеет, как правило, сложный, комплексный характер [5].

Когда мы рассматриваем интеллектуальную моду применительно к какому-либо аспекту нашей действительности, например, педагогическому, то, по умолчанию, понимаем при этом скорее негативные, нежели позитивные тенденции. Называя явление модным, мы считаем, фактически, что оно, в силу определенной новизны, пользуется повышенным вниманием научной общественности, которого не заслуживает, поскольку оно, возможно, поверхностно, неактуально, имеет неправильную трактовку. В коннотации понятия *мода* присутствует также представление о ее краткосрочности: мода преходяща, непостоянна и со временем изменится.

Приводя широкую трактовку интеллектуальной моды, мы осознаем, что далеко не все стратегии объяснения в науке можно отнести к моде, а только те из них, в которых новизна творческого подхода авторов привлекает повышенное внимание других ис-

следователей. Интерес к феноменам интеллектуальной моды чаще всего определяется большим количеством посвященных им научных статей и диссертационных исследований, авторы которых стремятся углубить и дополнить первоначальную концепцию инновационного феномена, дать примеры его практической реализации.

В связи с ограниченным объемом статьи, рассмотрим далее только две инновационных современных методики преподавания в школе и вузе, которые мы считаем феноменами педагогической моды: это так называемый *перевернутый класс* (*flipped classroom*) и *предметно-языковое интегрированное обучение* (*content and language integrated learning: CLIL*). Эти не связанные между собой методики преподавания знакомы многим учителям школ и вузовским преподавателям-предметникам, в частности, преподавателям иностранных языков (ИЯ).

Цель исследования – критическое рассмотрение двух феноменов педагогической моды в сфере высшего образования: *перевернутый класс* (*flipped classroom*) и *предметно-языковое интегрированное обучение* (*content and language integrated learning: CLIL*).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе теоретического сравнительного анализа научной литературы, систематизации существующих методологических концепций и наблюдения за ходом педагогического процесса выявлены и обоснованы корректные методические условия реализации указанных педагогических стратегий в современном вузе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС

«*Перевернутый класс*». Модель самостоятельной работы студента (СРС) «перевернутое обучение» (или «перевернутый класс») была впервые применена американ-

скими учителями химии А. Самсом и Дж. Бергманом, которые в 2007 г. впервые записали свои лекции на видео и выложили в сеть для учеников, пропускавших уроки. Затем они стали давать записи в качестве домашних заданий, а освободившееся время классных занятий отводить под интерактивные формы обучения [6; 7]. В российском контексте идея самостоятельного ознакомления с лекционным материалом до его прохождения на аудиторном занятии стала чрезмерно широко использоваться на практике, хотя эффективность такой организации образовательного процесса зачастую не соответствует ожиданиям. Трудно представить, что в домашних условиях все студенты одинаково хорошо усвоят лекционный материал по сложной дисциплине (например, физике, математике, электротехнике и т. п.). Методические аспекты, определяющие использование данной модели организации самостоятельной работы студентов, должны быть связаны с пониманием сущности данной модели, степени включенности электронных информационных ресурсов, уровня студентов, обеспечивающего их способность к восприятию сложного материала.

Модель «*перевернутого класса*» может относиться к любой дисциплине. Она предполагает, что преподаватель использует учебное время для ознакомления с учебным материалом таким образом, чтобы основная работа по его освоению выполнялась каждым обучающимся в режиме СРС. Понятие «*перевернутый класс*» относится, фактически, только к СРС, содержащей дидактические элементы подготовки к аудиторному занятию, которые еще не вводились на предыдущем занятии. Речь идет, таким образом, о *содержательном опережении* аудиторного занятия в процессе выполнения СРС и о необходимом для определенной дисциплины оптимальном распределении контента [8]. Представляется правомерным в этом случае говорить о модели *опережающей СРС*, учитывающей образовательный и мотивационный уровни обучающегося. Этот процесс осуществляется путем просмотра видеолек-

ции, прослушивания подкастов, изучения расширенного содержания электронных книг или общения с друзьями в социальных сетях [9]. Любой образовательный онлайн-ресурс также может быть использован для обучения. Таким образом, студенты получают доступ к онлайн-ресурсам и платформам в любое время, когда возникает необходимость, из-за того, что большинство онлайн-инструментов созданы для академических целей и доступны на планшетах и мобильных телефонах [9].

Сторонники модели «*перевернутый класс*» или реверсивного обучения как разновидности смешанного обучения [10; 11] отмечают несколько преимуществ этой модели обучения для аспирантов. Так, рассматриваются такие качества *перевернутого класса*, как гибкость и индивидуализация обучения, поскольку аспиранты могут просматривать подготовленные для них в локальной сети вуза видеолекции в любое время и в любом месте. Кроме этого, они могут заниматься в своем темпе и ценят возможность просматривать видеоматериалы в удобное для них время. Основным же преимуществом модели перевернутого класса является увеличение интерактивного периода во время аудиторного занятия, что совершенно справедливо [8].

Между тем ряд исследований, описывающих формат использования перевернутого класса в образовательной практике, ориентируются в своих работах на другие характеристики, отмечая, например, в качестве основных наличие технологического инструментария, что не отражает дидактической сути этого методического инструмента. С некоторыми трактовками исследователей (Г.И. Ибрагимовым, Е.М. Ибрагимовой [8], Т.А. Борзовой [6], а также участниками дискуссии на страницах журнала Высшее образование в России в 2017–2019 гг., Е.В. Вульфвич [9], К.Н. Волченковой [12], М.Г. Миныным, О.И. Шайкиной [13] и др.) сложно согласиться полностью, так как, по нашему мнению, в их интерпретации теряется понимание сути модели. Так, Ибрагимовы Г.И. и Е.М. делают упор на технологических харак-

теристиках, считая, что данная модель является одним из вариантов организации СРС в цифровой среде для повышения мотивации обучающихся [8]. Невольно возникает вопрос, почему современный уровень СРС с широкой интеграцией цифровой среды атрибутируется авторами только данной модели СРС, которая, по сути дела, отличается от обычной СРС только наличием временного сдвига при ее выполнении. Структурно-содержательные аспекты, которые должны отражать опережение содержания аудиторного занятия, остаются в тени технологического инструментария, и в этом случае обращение к термину “flipped classroom” представляется скорее отражением педагогической моды, нежели подтверждением идеи опережающей самостоятельной работы.

Сложно также согласиться с трактовкой организации самостоятельной работы на основе модели «перевернутый класс», определяющей ее только как вариант смешанного обучения. Так, по мнению Т.А. Борзовой [6; 7], принципиальное отличие технологии «перевернутый класс» от традиционного лекционного обучения – это повышение самостоятельности и активности студентов, с чем трудно не согласиться. Однако без определения дидактической сути модели опережающей познавательной деятельности эти умозаключения звучат простой декларацией, общим местом. В рамках технологии, которую автор апробирует в условиях преподавания дисциплины первого курса «Русский язык и культура речи», предлагается «трех-этапная модель смешанного обучения», которая, как считает автор, «персонализирует учебное пространство, что дает возможность преподавателям наметить индивидуальные образовательные траектории для каждого студента» [6, с. 84].

Данная оценка представляется недостаточно объективной, а сама модель кажется слишком сложной, особенно для студентов первого курса. Самостоятельное освоение лекционного материала первокурсниками, даже если оно происходит в цифровой среде, представляет для них большое испытание,

которое трудно преодолеть. Образовательная практика демонстрирует, что модель перевернутого класса для лекционного курса может использоваться на 3–4 курсах или для обучения аспирантов, когда у обучающихся появляется привычка к систематическому выполнению учебных заданий, когда нарабатываются собственные познавательные стратегии.

В статье О.И. Шайкиной и М.Г. Минина также рассматривается методика «перевернутого класса» в обучении иностранному языку с применением электронных ресурсов. «Перевернутый класс» считается эффективным подходом для оптимальной организации учебных контактных часов, радикально трансформирующим процесс обучения по сравнению с традиционным. В статье анализируется внедрение метода «перевернутого класса» с применением BYOD-технологии (Bring your own device: принесите собственное мобильное устройство) на основе открытых электронных образовательных ресурсов. Представлен алгоритм действий процесса регистрации и управления инструментами онлайн-ресурса [13]. Однако и в данном исследовании суть *опережающего* усвоения образовательного материала не очевидна.

Е.В. Вульфович также считает модель “flipped classroom” разновидностью смешанного обучения иностранному языку, которое призвано «интегрировать новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в учебный процесс с целью его оптимизации и повышения мотивации обучающихся» [9, с. 89]. В рассматриваемой модели обучения используются разные типы видеоматериалов, что в полной мере отвечает интересам современного цифрового поколения обучающихся. Признавая важность интеграции ИКТ в СРС, нужно отметить, что автор практически не связывает эту модель с опережающим характером СРС по отношению к аудиторной работе, хотя само название модели это предполагает. Если речь идет только о применении ИКТ в режиме СРС, то более соответствующее название модели СРС было бы «виртуальный класс», или «электронное обучение».

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ *ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС*

Завершая наше рассмотрение термина «перевернутый класс», отметим в качестве промежуточного вывода, что пятнадцать лет назад он был, по всей вероятности, весьма актуальным, поскольку отражал инновационный подход к обучению в школе, при этом идея *перевернутости* отражала новизну предложенного подхода. Инновация, прежде всего, заключалась в том, что впервые выложенный в сети Интернет контент лекций был в доступе у всех студентов, и они могли обращаться к нему по мере необходимости. Вторых, инновацией было также изменение порядка следования аудиторной и самостоятельной работы студентов, при этом СРС опережала аудиторную работу по определенной дисциплине.

В настоящее время, по нашему мнению, термин «перевернутый класс» практически потерял свою актуальность, поскольку, в связи с мощным развитием дистанционного онлайн-обучения в период пандемии коронавируса, весь контент по дисциплинам высшей школы всегда размещается в локальной сети вуза в общем доступе для всех обучающихся. Рассуждения о *перевернутости* обучения в контексте настоящего времени – это лишь дань педагогической моде, в то время как более правильно рассматривать возможности *опережающей* СРС по определенной дисциплине.

В целом к научным статьям авторов, применяющих в СРС модель «перевернутый класс», у нас есть два основных возражения. Первое из них, стилистическое по сути, заключается в несоответствии просторечного метафорического термина «перевернутый класс» официальному научному стилю изложения, принятому в российском научном контексте. Мы считаем более правильным использовать вместо него термин «опережающая СРС», поскольку этот термин четко передает сущность педагогического явления и не противоречит научному стилю изложения. Второе возражение имеет более сущно-

стный характер: почему использование современных цифровых ресурсов у многих авторов связывается только с этой моделью СРС? Нам представляется, что это неправильно, поскольку цифровые ресурсы универсальны и могут использоваться гораздо шире, независимо от модели СРС, будь то обычная или опережающая СРС. Более целесообразно рассматривать электронное обучение (ЭО) и дистанционные образовательные технологии (ДОТ).

3. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО МЕТОДИКЕ CLIL

Предметно-языковое интегрированное обучение (content and language integrated learning: CLIL). Эта методика, по нашему мнению, является самым ярким примером педагогической моды в сфере преподавания иностранных языков, которая стала чрезвычайно популярной в российском образовательном пространстве. Как следует из определения основоположника CLIL Д. Марша, предметно-языковое интегрированное обучение относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык, то есть не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [14]. При использовании методики CLIL возникает двойная фокусировка в усвоении контента обучающимися: на предметном и языковом аспектах учебного материала.

CLIL может относиться к преподаванию иностранного языка как базовой дисциплины, включающей освоение предметного контента, хотя чаще всего методика CLIL применяется в преподавании любой вузовской дисциплины на иностранном языке. Поскольку термин CLIL возник в 1994 г., развитие этой методики относится фактически к XXI веку. В советской школе CLIL как методика преподавания иностранного языка не рассматривалась, хотя идея одновременного усвоения определенной дисциплины и иностранного языка была весьма плодотворной

и реализовывалась, например, в программах специалитета типа «Физика на английском языке», «Химия на английском языке» и т. п. в РГПУ им. А.И. Герцена. Как следует из воспоминаний наших коллег, обучавшихся по этим программам, физика и химия преподавались на русском языке, в то время как английский язык преподавался на филологическом уровне, а их синтез осуществлялся только на пятом курсе, перед прохождением педагогической практики в специализированной английской школе. На наш взгляд, это едва ли можно отнести к методике CLIL, хотя тенденция приближения к CLIL, безусловно, просматривается.

В настоящее время, согласно сведениям из сети Интернет, подобная программа «Фундаментальная физика на английском языке» реализуется на уровне бакалавриата только в МПГУ (Москва) (https://abitu.net/mspu_en_phys). В описании программы указано, что все дисциплины преподаются на английском языке, что означает, предположительно, явное следование методике ЕМІ (English as Medium of Instruction: английский язык как средство обучения), то есть погружение студентов в языковую среду. Подобные специалисты, несомненно, способны обеспечить предметно-языковое интегрированное обучение как в России, так и за рубежом.

Статьи, посвященные применению CLIL в школе и вузе, стали настолько частым явлением, что без них не обходится, наверное, ни один педагогический журнал, ни одна конференция по преподаванию иностранных языков. Если исследователь имеет статьи по тематике CLIL, то это, фактически, гарантия популярности и повышения индекса цитирования в *e-Library*. Для примера, один из авторов данной статьи имеет публикацию по тематике CLIL, которая возглавляет общий список ее публикаций в РИНЦ [15], с индексом цитирования 106, в то время как следующая по списку публикация имеет индекс цитирования всего лишь 46. Данный пример повышенного индекса цитирования по статье не выдающейся, а совершенно обычной, как

раз и является косвенным свидетельством существующей моды на CLIL.

CLIL – это современная европейская модель изучения английского языка в школах многих европейских стран [16]. Английский язык в этих странах является, фактически, не иностранным, а *вторым* языком для учащихся, так как он широко используется в средствах массовой информации, в детских развлекательных программах, фильмах, музыкальных жанрах. Европейские школьники растут в атмосфере английского языка, поэтому он является для них достаточно знакомым и хорошо усвоенным, чтобы воспринимать изложение школьных предметов на английском языке в старших классах. Поскольку все школьные учителя, в общей массе, также прекрасно владеют английским языком благодаря существующей англоязычной среде, им не составляет особого труда подготовить курсы обучения на английском языке. Таким образом, в Европе возникает явно выраженная тенденция преподавания школьных предметов на английском языке.

Конечно, прежде всего, эта тенденция охватывает гуманитарную сферу, и появляются такие общеразвивающие курсы как «история на английском», «география на английском», «экология на английском» и т. п., но в некоторых школах на английском языке проводятся занятия и по более сложным предметам естественнонаучного цикла: математике, физике, химии и т. п. Интересно отметить, что гуманитарные предметы ведут не только учителя-предметники, хорошо владеющие английским языком, но и учителя английского языка, лингвисты по основной специальности, которые хорошо знают соответствующий предмет. Что касается преподавания дисциплин, требующих специальных знаний, то их едва ли может вести учитель без соответствующего университетского диплома учителя физики или математики. Более того, даже при наличии талантливого педагога, одинаково виртуозно владеющего, например, физикой и английским языком, администрация школы, как нам кажется, должна подумать о том, все ли учащиеся

смогут понимать сложный предмет на не родном для них языке.

Мы, безусловно, поддерживаем эту замечательную европейскую модель билингвального обучения в школах, когда учебное время тратится гораздо эффективнее, чем при обычном, монолингвальном, обучении школьным предметам. Эта модель уже многократно доказала свою значимость для современного европейского образования, как для школ, так и вузов, что подтверждается многочисленными успешными исследованиями [например, 17–19]. Основная проблема заключается в том, что то, что является благом для Европы, еще не значит, что будет хорошо адаптироваться в России. Однако многочисленные российские исследователи CLIL считают, что эту методику можно совершенно безболезненно перенести на нашу почву, и что она на ней приживется, причем не только в школах, но также в вузах, и даже в детских садах [20; 21], что нельзя воспринимать без улыбки.

4. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ CLIL

Российская языковая среда весьма значительно отличается от европейского контекста, и основное ее отличие в том, что она не насыщена английским языком в достаточной степени, чтобы этот язык превратился во *второй* язык россиян. Английский язык у нас традиционно и абсолютно обоснованно считается *иностранным*, поскольку он не поддерживается у нас в жизненном контексте, что означает соприкосновение с ним обучающихся только во время уроков в школе и занятий в вузе. Последствием сложившейся ситуации является то, что у среднего российского школьника из обычной, неязыковой школы не успевает сформироваться иноязычная компетенция по английскому языку, достаточная для восприятия какого-либо предмета на английском языке в старших классах.

Многие исследователи уверены в том, что CLIL можно полноценно преподавать и в

вузе, если найдется такой способный предметник по гуманитарным или техническим дисциплинам, который сможет объяснять, например, сопромат или дисциплину гуманитарного направления подготовки на чистом английском языке, и при этом работать над формированием иноязычных компетенций. Примеры реализации CLIL-технологии представлены, например, в работах исследователей Томского политехнического университета [22], а также Санкт-Петербургского политехнического университета [23–25], представляющих собой реализацию идей CLIL в условиях иноязычного образования. В этих работах подчеркивается и реализуется целеполагающая установка на взаимообусловленное формирование лингвистических иноязычных компетенций и профессионально значимых компетенций, связанных с овладением профессионально значимым содержанием.

Преподаватель-предметник, участвующий в реализации CLIL, должен обладать уникальными характеристиками, поскольку должен, по классической схеме применения CLIL (50 % языкового и 50 % предметного контента), заботиться не только о передаче содержания профессиональной дисциплины, но еще и о том, чтобы его студенты правильно понимали грамматические конструкции, употребляли профессионально значимую лексику, демонстрировали употребление различных коммуникативных стратегий и тактик на иностранном языке, умели выполнять задания профессионального характера. При этом преподаватель, реализующий CLIL, должен формировать, закреплять и контролировать не только сформированность иноязычных компетенций, но и быть уверенным в том, что студенты получили сущностную информацию, связанную с тематикой дисциплины. Перекос в сторону лингвистики может негативно сказаться на знаниевой основе предмета, а пренебрежение лингвистическим аспектом меняет статус занятия, и лекция переходит в другую категорию, а именно *EMI (English as Medium of Instruction)*, то есть *английский язык как*

средство обучения. Методика *EMI* не предполагает лингвистических отступлений, она представляет собой погружение студента в языковую среду.

Адаптация CLIL в вузовской практике особенно проблематична в связи с повышенным уровнем сложности преподаваемых дисциплин. Если в школе возможны два варианта реализации CLIL (учителем-предметником с хорошим знанием английского языка и учителем английского языка, хорошо знающим предмет), то в вузе, как правило, возможен только первый вариант. В итоге, наиболее оптимальное место для CLIL в вузе – это ведение семинаров по технической дисциплине на английском языке на старших курсах.

Преподавателя же английского языка можно, с некоторой натяжкой, допустить к ведению курса «Введение в специальность» на первом курсе, если у преподавателя будет сертификат об окончании соответствующих курсов повышения квалификации (например, *основы металловедения, базовый курс по гражданскому строительству* и т. п.). Что касается курса «Введение в дисциплину», то в этом случае опыт преподавателя английского языка может быть также весьма полезным, поскольку, проводя занятия по практике английского языка по определенной дисциплине, преподаватель-лингвист может успешно подготовить студентов к восприятию той же дисциплины в теоретическом аспекте, преподаваемой на английском языке на следующем курсе [15]. Подобный опыт успешно проведен, например, в СПбПУ по подготовке к теоретическому курсу *базы данных* [26]: разработанное пособие по английскому языку было сфокусировано на более узкой тематике баз данных по сравнению с многообразной тематикой учебника *Infotech* для обучения программистов, указанного в рабочей программе дисциплины *иностранный язык в профессиональной коммуникации*.

В итоге, приходим к обоснованному выводу о том, что педагогическая ниша для CLIL в российском контексте весьма ограничена, и методика CLIL действительно применяется только эпизодически [16]. Это

старшие классы специализированных английских школ, в которых можно и нужно вводить предметное обучение на английском языке, а также *островки* CLIL в любом вузе: англоязычные семинары на старших курсах, курсы по введению в специальность или дисциплину на английском языке. Казалось бы, нужно принять это как объективно существующую данность, но наши исследователи, настоящие подвижники CLIL, прикладывают огромные усилия для того, чтобы профилировать его в образовательных учреждениях всех рангов и уровней. Для того чтобы не быть голословными, мы решили проанализировать десять статей по тематике CLIL, которые были выбраны случайно для того, чтобы доказать необъяснимую приверженность CLIL их авторов.

Некоторые положения этих статей нам представляются недостаточно научными, поскольку авторы сообщают общеизвестные факты без детального анализа проблемы. Многие публикации по CLIL очень похожи тем, что практически все авторы прилежно сообщают, когда возник CLIL, кто был основоположником, описывают отличия *твердого* и *мягкого* CLIL, описывают компоненты CLIL по концепции Д. Койла (4C: content, communication, cognition, culture) [27]. Все это излагается без критики, просто как отчеты по заданной теме, при этом между авторами нет никакой скоординированности насчет принадлежности CLIL *методике, технологии* или *подходу*, и многие относят его к двум или даже трем педагогическим категориям одновременно. Элементы новизны практически отсутствуют.

Рассмотрим некоторые статьи отечественного клиловедения. Например, в статье И.В. Борисовой с соавт. [28] приведены примеры адаптации CLIL в средней школе в преподавании физики, химии и рисования. Так, авторы простодушно сообщают читателям, что «CLIL-урок физики может проводиться двумя учителями: учителем-предметником и учителем английского языка. Учитель физики объясняет материал на русском, а учитель английского представляет

лексику и организовывает обсуждение на английском языке» [28, с. 40]. Получается, что учитель по физике после объяснения своего материала предоставит слово учителю английского языка, который в это время должен быть свободен от своих уроков. При этом возникают некоторые организационные вопросы, связанные с нагрузкой педагога, распределением его зоны ответственности, совместимостью календарных и тематических планов по разным дисциплинам и пр.

Оказывается, «на уроке химии учитель может предложить ученикам выполнить задание “Traffic Light”, где ученики должны разделиться по 3 человека, рассмотреть список терминов на английском языке по теме «Вода» и соотнести их с тремя цветами: красный – *не знают данный термин на русском*, желтый – *сомневаются в переводе*, зеленый – *точно знают перевод*. После организуется обсуждение и объяснение терминов на русском языке. Если учесть, что химия изучается в седьмом классе, то у нас возникает предположение о несоответствии предлагаемой CLIL-игры возрасту обучающихся. Далее эти же авторы описывают урок рисования с использованием английского языка: ученики начальной школы, «учась рисовать пейзаж, вначале смотрят видео, подробно описывающее как рисовать поля, деревья, дороги и т. д., а для презентации своей работы используют фразу: “We’ve made a...”» [28, с. 40]. Подобные уроки едва ли можно атрибутировать как относящиеся к методике CLIL.

В серьезной основательной статье Р.Р. Зариповой с соавт. [20], посвященной преподаванию математики в формате CLIL, в заключении неожиданно для нас указано следующее: «что касается детских садов, то здесь CLIL может быть реализован посредством использования различных коротких игр, проходящих на иностранном языке» [20, с. 509]. Значит, теперь, по мнению авторов, можно ввести CLIL-курсы в детских садах, чтобы дети с раннего возраста к нему привыкали. Это поддерживают также авторы И.В. Лаптева, Е.Д. Пахмутова [21], которые при-

водят примеры мультимедийных разработок института Гете для дошкольного возраста на немецком языке и тоже считают, что это CLIL. Напрашивается вывод о том, что у многих наших учителей сформировалось полное представление о том, что CLIL – это не сложная методика или технология преподавания предметов старшей школы и вузов, а просто современное название курсов иностранного языка.

Но CLIL, в одном из *корректных* вариантов его реализации, это сложная *методика* преподавания иностранного языка в вузе, например, техническом, которая, при правильном научном подходе, может быть противопоставлена методике ESP (English for Specific Purposes – английский для специальных целей), уже много лет традиционно реализуемой практически во всех наших вузах. Большой интерес представляет разработка методики преподавания собственно CLIL в отличие от ESP, так, чтобы в ней четко указывались приемы и алгоритмы преподавания по различным видам речевой деятельности.

Некоторые авторы заявляют якобы принадлежащие только CLIL элементы, например, инфографику для визуализации предметного контента (диаграммы, таблицы и облака слов) [29]; поиск аналогов русскоязычных терминов в предложенном тексте; выделение ключевых слов; составление диаграммы связей (*mind-map*); составление вопросов; творческие задания [30], но эти задания типичны для привычной нам широко распространенной методики ESP. Методика преподавания собственно CLIL по видам речевой деятельности фактически еще не разработана, хотя многие проponentы CLIL уверены, что можно преподавать CLIL с использованием характерной для ESP системы упражнений.

Другие авторы считают, что если при разработке учебного пособия, разрабатываемого на английском языке, темы были согласованы с учебным планом профилирующих кафедр [31], то это пособие можно отнести к категории CLIL. Однако для полноценного CLIL этого мало: нужно еще особым образом

Таблица 1

Общая характеристика российских статей по CLIL

Table 1

General description of Russian articles on CLIL

№ п/п	Авторы	CLIL как методическая категория	Сущность трактовки CLIL и сфера его применения
1	Борисова И.В., Самкова И.Н., Кадерова А.С.	Методика и технология	<i>Теория Марша</i> , принципы многоканальности, коррекции, рефлексивности и др. CLIL-уроки по физике, химии и рисованию в школе
2	Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л., Тюкарева М.Н	Подход	Математика на ИЯ в школе – интерактивные стратегии, занятия в детском саду
3	Лаптева И.В., Пахмутова Е.Д.	Технология	Примеры мультимедийных разработок Института Гете для детей начиная с дошкольного возраста
4	Скачкова М.Н.	Подход	<i>Марш +4С Койла</i> , твердый и мягкий CLIL, мало-комплектные сельские школы
5	Дубских А.И.	Метод, методика, технология	<i>Марш +4С Койла</i> , преподавание иностранного языка в вузе
6	Потапчук А.В.	Метод, методика	Разработка учебного пособия для обучения иностранному языку в вузе
7	Таушканова Е.А.	Методика	<i>Марш +4С Койла</i> ; Европейский опыт для вузов
8	Ториков В.Е., Резунова М.В.	Подход, методика	<i>4С Койла</i> ; применение интерактивных материалов в вузе
9	Шилова С.А., Мокроусов Д.Е.	Подход, метод	<i>Марш +4С Койла</i> , твердый, мягкий и промежуточный CLIL в вузе
10	Дакуко Н. В.	Подход, метод	<i>4С Койла</i> , обучение чтению на иностранном языке в вузе

выстроить обучение рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности, разработать способы усиления концептуализации профессионально-ориентированных текстов.

Общая характеристика статей, изученных нами для данного обзора, представлена в табл. 1. Повторяющиеся элементы статей выделены курсивом.

Интересно отметить, что многие авторы рассматривают методику CLIL нестрого, считая ее *методом*, *подходом* или *технологией*, причем большинство исследователей не соблюдают единообразие даже в пределах своей статьи. Например, А.И. Дубских [32] проявляет наибольшую методическую раскованность и называет CLIL *методом*, *методикой* и *технологией*, что явно противоречит теории и методике обучения иностранным языкам. Авторы С.А. Шилова [33] и Н.В. Дакуко [34] также не придерживаются единства

терминологии. Нам представляется, что CLIL правильнее всего считать методикой, поскольку методика – это «совокупность приемов работы учителя» [35, с. 19], в то время как *подход* и *метод* являются более широкими методическими категориями.

Сравнение методик ESP и CLIL. Одни из авторов нашей CLIL-подборки для позитивной оценки современного уровня преподавания по методике CLIL в своей статье пишут [36], что привычный подход к преподаванию иностранного языка по схеме «*читаем, переводим, заучиваем наизусть материал*» уже не работает. Мы считаем, что авторы, наверное, не учли то, что их тезис, возвращающий нас на сорок лет назад в грамматико-переводной метод преподавания ИЯ в вузе, сейчас уже не актуален. Хочется напомнить, что сейчас, в наше время цифровых технологий, хорошо изученная и многократ-

но опробованная за время многолетней практики во всех вузах России методика ESP является прекрасной альтернативой эфемерному и неоднозначному CLIL. Отметим также, что применение цифровой среды поднимает наше преподавание иностранного языка на новый, более высокий уровень, отчасти нивелируя отличия между этими двумя методиками преподавания.

В целом излишнее внимание к методике CLIL нам представляется несправедливым и умаляющим значение традиционной методики ESP. Поскольку CLIL распространен во многих странах, и количество его приверженцев продолжает расти, нам хочется привести одно из зарубежных исследований [37], объективно оценивающих CLIL и ESP на Тайвани. На основе достаточно большой выборки для анализа 10 курсов ESP и 11 курсов CLIL, преподаваемых в университетах, китайский исследователь Венхсиен Янг тщательно сопоставляет CLIL и ESP по различным параметрам и делает интересные и актуальные для современного высшего образования выводы. Основные итоги исследования представлены в табл. 2.

Исходя из этого исследования можно сделать вывод о том, что для преподавания

CLIL, осуществляемого, главным образом, преподавателями-предметниками, характерно частое использование родного языка обучающимися, что не поощряется преподавателями английского языка по методике ESP. Последние более требовательны к студентам в плане использования иностранного языка, чаще проводят тесты для проверки профессиональной иноязычной компетенции. В связи с тем, что они уделяют одинаковое внимание иностранному языку и предметному содержанию, то есть обеспечивают двойной фокус обучения, автор статьи делает справедливый вывод о том, что обучение по методике ESP является, фактически, вариантом обучения по классической методике CLIL.

Что касается курсов CLIL, то в них оказалось явно выраженное предпочтение предметному содержанию, в то время как иностранный язык оказался в тени этой предметности. Преподаватели-предметники фактически игнорировали требование двойного фокуса преподавания по методике CLIL, возлагая большие надежды на успешность обучения иностранному языку путем погружения обучающихся в создаваемую ими несовершенную языковую среду. Это фактически сближает методику CLIL с методикой ЕМІ.

Таблица 2

Зарубежный опыт по сравнению ESP и CLIL

Table 2

Foreign experience in evaluation of ESP and CLIL

№ п/п	Параметры сравнения	ESP	CLIL
1	Отношение преподавателей к использованию родного языка обучающимися на занятиях	Менее толерантное	Более толерантное, родной язык даже поощряется, чтобы облегчить изучение предметного содержания
2	Точность использования языковых формул английского языка	Подчеркивается и отслеживается чаще	Подчеркивается реже и не отслеживается
3	Внимание языку и предметному содержанию	Равное внимание языку и предметному содержанию	Гораздо большее внимание предметному содержанию, что нарушает отмечаемую в теории CLIL необходимость равного внимания языку и предметному содержанию
4	Оценивание прогресса студентов в изучении языка	Подтверждается результатами лексико-грамматических тестов	Подтверждается общим впечатлением преподавателя, который надеется на положительное влияние иноязычной языковой среды
5	Выводы на основе педагогических измерений	Методика ESP становится более CLIL-ориентированной	Методика CLIL становится более ЕМІ-ориентированной

Эти выводы, сделанные на примере одной небольшой страны, кажутся нам логичными и справедливыми по отношению к методике ESP, статус которой оказывается выше, чем у методики CLIL. Однако их нельзя экстраполировать на другие страны и университеты без проведения аналогичных исследований, поскольку ESP и CLIL, безусловно, требуют нашего исследовательского внимания.

ВЫВОДЫ

Мы считаем феномен моды достаточно универсальным, распространяющимся не только на наши вкусы в одежде, музыке, дизайне интерьера. Интеллектуальная мода также существует и может быть выражена в разнообразных явлениях, относящихся к различным сферам нашей действительности, включая гуманитарные науки, в частности, педагогику высшей школы.

Рассматривая интеллектуальную моду применительно к педагогическому аспекту нашей действительности, мы привели два негативно оцениваемые нами феномена моды: *перевернутый класс* и CLIL. Если первый мы оцениваем негативно, прежде всего, в связи с его просторечной коннотацией, которая терминологически не вписывается в стилистику российского научного стиля, то второй мы осуждаем по сути, как слишком неясный, не явно выраженный, но с большими претензиями на преобладание в вузовской практике преподавания различных дисциплин.

Перевернутый класс – это метафорическое описание *опережающей самостоятельной работы* студента, которое считалось инновационным в связи с первым размещением учебных материалов в электронной среде перед аудиторным занятием для отстающих студентов. Этот методический прием организации обучения возник в американском контексте и быстро стал популярным, как нам представляется, в большей степени в связи с забавным неформальным звучанием этого приема, чем в связи с его неза-

мысловатой методической сущностью. Все необходимые студентам учебные материалы могут и должны размещаться на доступных виртуальных платформах типа LMS MOODLE, и преподаватель по любой дисциплине может решить, когда и что размещать для студентов своего курса. В настоящее время, когда все субъекты образовательного процесса находятся в высокоразвитой цифровой среде, оформление любой формы организации СРС через прием “flipped classroom” представляется не всегда оправданным, если учесть его методическую специфику.

Что касается CLIL, то мы считаем, что это наиболее явно выраженный феномен *народной* педагогической моды, который привлекает учителей школ и преподавателей вузов своей неоднозначностью, мнимой доступностью, европейским флером. Кажущееся на первый взгляд безобидным весьма поверхностное рассмотрение модного феномена на самом деле пагубно для российского научного контекста, поскольку не позволяет преподавателям-методистам решать действительно значимые задачи по подготовке высоких профессионалов, способных решать научные задачи в профессиональном иноязычном формате. Спасением репутации CLIL, на наш взгляд, мог бы стать всесторонний сравнительно-сопоставительный анализ двух методик ESP и CLIL по всем видам речевой деятельности с четкой расстановкой акцентов и разграничением методических приемов в их преподавании во взаимодействии с предметным содержанием.

К сожалению, в рамках ограниченного объема данной статьи, посвященной скорее негативным проявлениям модных тенденций, мы не ставили перед собой задачу объективного освещения CLIL. Конечно, эта тема требует гораздо большего исследовательского внимания, особенно анализа результатов обучения по этой методике с учетом решения поставленных образовательных задач. Однако этот аспект адекватно отражен, главным образом, в многочисленных диссертационных исследованиях по методике CLIL [на-

пример, 38, 39], в которых педагогический эксперимент включает, как правило, релевантную выборку обучающихся для сравнения с контрольной группой. Применение

статистических формул доказывает валидность полученных результатов обучения по методике CLIL, что может стать предметом отдельной статьи.

Список источников

1. Бурдые П. Социология социального пространства. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с. <https://elibrary.ru/qoecdf>
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. 511 с. <https://elibrary.ru/qobyep>
3. Васильева Е.В. Система традиционного и принцип моды // Теория моды: одежда, тело, культура. 2017. № 43. С. 1-18. <https://elibrary.ru/zqvktm>
4. Плигин А.А. Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2021. 152 с.
5. Гусева Е.А., Вакулин О.С. Познавательные стратегии в обучении: оптимизация образовательных технологий // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Т. 5. № 2 (20). С. 121-124. <https://elibrary.ru/sxvsqn>
6. Борзова Т.А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 80-88. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>, <https://elibrary.ru/uyxkiq>
7. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 42-49. <https://elibrary.ru/xnojgx>
8. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Инновационные модели организации самостоятельной работы студентов // Инновации в образовании. 2019. № 3. С. 62-74. <https://elibrary.ru/yfbbgp>
9. Вульфвич Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88-95. <https://elibrary.ru/ykoszd>
10. Жданова Д.Е. Реверсивное обучение в контексте освоения иностранного языка студентами неязыковых вузов (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2021. 23 с.
11. Жданова Д.Е. Смешанное обучение и технология реверсивного обучения в высшей школе // New science generation: сб. ст. 2 Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А.Б. Черемисина. Петрозаводск, 2019. С. 70-72. <https://elibrary.ru/mbxchx>
12. Volchenkova K.N. Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness // Higher Education in Russia. 2019. Vol. 28. № 5. P. 94-103. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-94-103>, <https://elibrary.ru/qkldpy>
13. Shaykina O.I., Minin M.G. “Flipped Classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communicative Skills in Teaching Foreign Languages // Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. № 1. P. 46-53. <https://elibrary.ru/ymvera>
14. Smala S. Introducing: Content and Language Integrated Learning (CLIL) // Literacy Learning: The Middle Years. 2009. Vol. 17. № 3. P. 45-50.
15. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
16. Таушканова Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение: европейский опыт – российским вузам // Мир образования – образование в мире. 2015. № 3 (59). С. 85-92. <https://elibrary.ru/uyavrr>
17. Arau Ribeiro M.C. Some Lessons Learned: The ReCLes. pt. CLIL Project in Higher Education // An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies. 2015. Vol. 6. № 1. P. 20-37. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0002>
18. Morgado M., Coelho M. CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese polytechnic higher education context // Egitania Scienicia. 2013. Vol. 7. № 12. P. 123-145.

19. Bergman B., Eriksson A.-M., Blennow J., Groot J., Hammarström T. Reflections on an integrated content and language project-based design of a technical communication course for electrical engineering students // Journal of Academic Writing. 2013. Vol. 3. № 1. P. 1-14. <https://doi.org/10.18552/joaw.v3i1.98>
20. Зарипова Р.Р., Салехова Л.Л., Тюкарева М.Н. Интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) в обучении математике // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-4. С. 506-509. <https://elibrary.ru/unhjhn>
21. Лантева И.В., ПахмUTOва Е.Д. CLIL-проекты как важная составляющая обучения иностранному языку (на примере немецкого языка) // От дифференциации наук – к трансдисциплинарности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 250-летию Александра фон Гумбольдта / отв. ред. И.П. Амзаракова. Абакан: Хакас. гос. ун-т им. Н.Ф. Катанова, 2019. С. 152-155. <https://elibrary.ru/okwcrk>
22. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Розанова Я.В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 8. С. 164-187. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-164-187>, <https://elibrary.ru/ymqwjn>
23. Цимерман Е.А. Технология формирования компетенций коммуникативного лидерства магистрантов управленческих специальностей в рамках дисциплины «иностраный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2021. 25 с.
24. Almazova N., Sheredekina O. Distance Training of Pragmatic Competence of Law Students via Legal Cases in an English for Specific Purposes Course // Education Sciences. 2022. Vol. 12. № 11. P. 819-827. <https://doi.org/10.3390/educsci12110819>
25. Almazova N.I., Rubtsova A.V., Smolskaia N.B., Andreeva A.A. Digital Creative Projects in the Formation of Digital Competence of Teachers of English as a Foreign Language // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society. St. Petersburg, 2022. Vol. 345. P. 756-764. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_61, <https://elibrary.ru/otjiqi>
26. Попова Н.В., Коган М.С., Одинокaя М.А., Нестеров С.А. Профессионально-ориентированный вводный курс Базы данных на английском языке. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2018. 197 с. <https://elibrary.ru/ywaplg>
27. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. Vol. 10. № 5. P. 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
28. Борисова И.В., Самкова И.Н., Кадерова А.С. Принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Научно-методический журнал «Поиск». 2018. № 3 (63). С. 38-42. <https://elibrary.ru/yobtcp>
29. Dale L., Tanner R. CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 284 p.
30. Скачкова М.Н. Особенности реализации предметно-языкового интегрированного подхода в процессе обучения иностранному языку. URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/12/skachkova.pdf> (дата обращения: 14.03.2023).
31. Потанчук А.В. Использование предметно-языкового интегрированного метода обучения (CLIL) при создании учебного пособия по иностранному языку для студентов технических специальностей // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4-3 (106). С. 104-109. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.083>, <https://elibrary.ru/hxjuop>
32. Дубских А.И. Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 4 (39). С. 44-51. <https://doi.org/10.36622/AQMPJ.2020.39.4.006>, <https://elibrary.ru/jmctcz>
33. Шилова С.А., Мокроусов Д.Е. Предметно-языковое интегрированное обучение как способ развития иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докладов 11 Всерос. конф., посвящ. 110-летию СГУ им. Н.Г. Чернышевского / под ред. Р.З. Назаровой, Т.А. Спиридоновой, Т.М. Метласовой и др. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. С. 256-260. <https://elibrary.ru/ugujsa>
34. Дакуко Н.В. Использование подхода CLIL в процессе обучения иностранному языку // Эпоха науки. 2022. № 29. С. 224-227. <https://elibrary.ru/zahmdq>
35. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

36. Торицов В.Е., Резунова М.В. Предметно-языковое интегративное обучение (CLIL) в высшей школе // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2016. № 4 (56). С. 73-78. <https://elibrary.ru/wezgvyb>
37. Wenhsien Y. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? // ESP Today. 2016. Vol. 4. № 1. P. 43-68.
38. Сиромова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2021. 23 с.
39. Григорьева К.С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL (на примере направления Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 22 с.

References

1. Burd'e P. (2007). *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [Sociology of Social Space]. St. Petersburg, Aleteiya Publ., 288 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qoccdf>
2. Bart R. (2003). *Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury* [Fashion System. Articles on the Semiotics of Culture]. Moscow, Sabashnikovs Publishing House, 511 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qobyep>
3. Vasil'eva E.V. (2017). Sistema traditsionnogo i printsip mody [The system of traditional and the principle of fashion]. *Teoriya mody: odezhd, telo, kul'tura* [Fashion Theory: Clothing, Body, Culture], no. 43, pp. 1-18. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zqvktm>
4. Pligin A.A. (2021). *Tselenapravlennoe razvitiye poznavatel'nykh strategii shkol'nikov* [Purposeful Development of Cognitive Strategies of Schoolchildren]. Moscow, Moscow Psychological and Social University Publ., 152 p. (In Russ.)
5. Guseva E.A., Vakulin O.S. (2014). Cognitive strategies for learning: optimization of educational technologies. *Izvestiya MGTU «MAMI» = Izvestiya MGTU “MAMI”*, vol. 5, no. 2 (20), pp. 121-124. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sxvsqn>
6. Borzova T.A. (2018). Principles of organizing self-directed learning of first-year students within the flipped classroom technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 8-9, pp. 80-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>, <https://elibrary.ru/uyxkiq>
7. Borzova T.A. (2018). Teacher as a principle element of the “flipped classroom” technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 5, pp. 42-49. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xnojgx>
8. Ibragimov G.I. Ibragimova E.M. (2019). Innovative models for organizing students' independent work. *Innovatsii v obrazovanii = Innovation in Education*, no. 3, pp. 62-74. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfbbgp>
9. Vul'fovich E.V. (2017). “Flipped classroom” for organization of EFL students-independent work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 4, pp. 88-95. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ykoszd>
10. Zhdanova D.E. (2021). *Reversivnoe obucheniye v kontekste osvoeniya inostrannogo yazyka studentami neyazykovykh vuzov (na materiale frantsuzskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Reverse Learning in the Context of Foreign Language Acquisition by Students of Non-Linguistic Universities (Based on the French Language). PhD (Education) diss. abstr.]. Ekaterinburg, 23 p. (In Russ.)
11. Zhdanova D.E. (2019). Smeshannoe obucheniye i tekhnologiya reversivnogo obucheniya v vysshei shkole [Blended learning and reverse learning technology in higher education]. In: Cheremisin A.B. (ed.). *Cbornik statei 2 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «New science generation»* [Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference “New Science Generation”]. Petrozavodsk, International Center for Scientific Partnership “New Science” Publ., pp. 70-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mbxchx>
12. Volchenkova K.N. (2019). Flipped Classroom for Doctoral Students: Evaluating the Effectiveness. *Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 5, pp. 94-103. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-94-103>, <https://elibrary.ru/qkldpy>
13. Shaykina O.I., Minin M.G. (2018). “Flipped Classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communicative Skills in Teaching Foreign Languages. *Higher Education in Russia*, vol. 27, no. 1, pp. 46-53. <https://elibrary.ru/ymvera>

14. Smala S. (2009). Introducing: Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 17, no. 3, pp. 45-50.
15. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. (2018). Content and language integrated learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>, <https://elibrary.ru/wcqupr>
16. Taushkanova E.A. (2015). An object-language integrated training: the European experience to the Russian colleges. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire = The World of Education – Education in the World*, no. 3 (59), pp. 85-92. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uyavrr>
17. Arau Ribeiro M.C. (2015). Some Lessons Learned: The ReCLes.pt. CLIL Project in Higher Education. *An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, vol. 6, no. 1, pp. 20-37. <https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0002>
18. Morgado M., Coelho M. (2013). CLIL vs English as the medium of instruction: the Portuguese polytechnic higher education context. *Egitania Scientia*, vol. 7, no. 12, pp. 123-145.
19. Bergman B., Eriksson A.-M., Blennow J., Groot J., Hammarström T. (2013). Reflections on an integrated content and language project-based design of a technical communication course for electrical engineering students. *Journal of Academic Writing*, vol. 3, no. 1, pp. 1-14. <https://doi.org/10.18552/joaw.v3i1.98>
20. Zaripova R.R., Salekhova L.L., Tyukareva M.N. (2015). Content and language integrated learning and mathematics education. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*, no. 11-4, pp. 506-509. (In Russ.) <https://elibrary.ru/unhjhn>
21. Lapteva I.V., Pakhmutova E.D. (2019). CLIL projects as an important component of foreign languages teaching (as exemplified in the German language teaching practice). In: Amzarakova I.P. (executive ed.). *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 250-letiyu Aleksandra fon Gumbol'dta «Ot differentsiatsii nauk – k transdistsiplinarnosti»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation Dedicated to the 250th Anniversary of Alexander von Humboldt “From Differentiation of Sciences to Transdisciplinarity”]. Abakan, Katanov Khakass State University Publ., pp. 152-155. (In Russ.) <https://elibrary.ru/okwcrk>
22. Sidorenko T.V. (2018). CLIL practices in Tomsk polytechnic university: successes and failures. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, vol. 20, no. 8, pp. 164-187. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-164-187>, <https://elibrary.ru/ymqwjn>
23. Tsimerman E.A. (2021). *Tekhnologiya formirovaniya kompetentsii kommunikativnogo liderstva magistrantov upravlencheskikh spetsial'nostei v ramkakh distsipliny «inostrannyi yazyk»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Technology of Formation of Communicative Leadership Competencies of Undergraduates of Management Specialties within the Framework of the Discipline “Foreign Language”. PhD (Education) diss. abstr.]. St. Petersburg, 25 p. (In Russ.)
24. Almazova N., Sheredekina O. (2022). Distance Training of Pragmatic Competence of Law Students via Legal Cases in an English for Specific Purposes Course. *Education Sciences*, vol. 12, no. 11, pp. 819-827. <https://doi.org/10.3390/educsci12110819>
25. Almazova N.I., Rubtsova A.V., Smolskaia N.B., Andreeva A.A. (2022). Digital Creative Projects in the Formation of Digital Competence of Teachers of English as a Foreign Language. *Technology, Innovation and Creativity in Digital Society*. St. Petersburg, vol. 345, pp. 756-764. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_61, <https://elibrary.ru/otjiqi>
26. Popova N.V., Kogan M.S., Odinkaya M.A., Nesterov S.A. (2018). *Professional'no-orientirovannyi vvodnyi kurs Bazy dannykh na angliiskom yazyke* [Professionally oriented introductory course “databases” in English]. St Petersburg, Publishing House of Polytechnic University, 197 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ywaplg>
27. Coyle D. (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, no. 5, pp. 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
28. Borisova I.V., Samkova I.N., Kaderova A.S. (2018). Printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Principles of subject-language integrated learning]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal «Poisk»* [Scientific and methodological journal “Search”], no. 3 (63), pp. 38-42. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yobtcp>

29. Dale L., Tanner R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 284 p.
30. Skachkova M.N. *Osobennosti realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo podkhoda v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku* [Features of the Implementation of the Subject-Language Integrated Approach in the Process of Teaching a Foreign Language]. (In Russ.) Available at: <https://www.rgph.vsu.ru/scien-ce/sss/reports/12/skachkova.pdf> (accessed 14.03.2023).
31. Potapchuk A.V. (2021). Content and language integrated learning method in creating a foreign language teaching manual for engineering students. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 4-3 (106), pp. 104-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.083>, <https://elibrary.ru/hxjuop>
32. Dubskikh A.I. (2020). Content and language integrated learning in foreign language to students of non-linguistic specialties: advantages and problems of implementation. *Aktual'nye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiki = Topical Issues of Modern Philology and Journalism*, no. 4 (39), pp. 44-51. (In Russ.) <https://doi.org/10.36622/AQMPJ.2020.39.4.006>, <https://elibrary.ru/jmctcz>
33. Shilova S.A., Mokrousov D.E. (2019). Subject-language integrated learning as a way to develop foreign language communicative competence. In: Nazarova R.Z., Spiridonova T.A., Metlasova T.M. et al. (eds.). *Materialy dokladov 11 Vserossiiskoi konferentsii, posvyashchennoi 110-letiyu SGU imeni N.G. Chernyshevskogo «Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoi kommunikatsii»* [Proceedings of the 11th All-Russian Conference Dedicated to the 110th Anniversary of the N.G. Chernyshevsky Moscow State University “Foreign Languages in the Context of Intercultural Communication”]. Saratov: Saratovskii Istochnik Publ., pp. 256-260. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ugujsa>
34. Dakuko N.V. (2022). Using the CLIL approach in the process of teaching a foreign language. *Epokha nauki = Era of Science*, no. 29, pp. 224-227. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zahmdq>
35. Shchukin A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym yazykam. Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages. Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 416 p. (In Russ.)
36. Torikov V.E., Rezunova M.V. (2016). Content and language integrated learning at higher educational institutions. *Vestnik Bryanskoi gosudarstvennoi sel'skokhozyaistvennoi akademii* [Bulletin of the Bryansk State Agricultural Academy], no. 4 (56), pp. 73-78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wezgvb>
37. Wenhsien Y. (2016). ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, vol. 4, no. 1, pp. 43-68.
38. Sirotova A.A. (2021). *Formirovanie integrirovannoi predmetno-yazykovoi kompetentnosti obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya (na primere neyazykovykh napravlenii podgotovki): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Integrated Subject-Language Competence of Students of Educational Institutions of Higher Education (on the Example of Non-Linguistic Areas of Training). PhD (Education) diss. abstr.]. Saratov, 23 p. (In Russ.)
39. Grigor'eva K.S. (2016). *Formirovanie u studentov tekhnicheskogo vuza inoyazychnoi kompetentsii v sfere professional'noi kommunikatsii na osnove tekhnologii CLIL (na primere napravleniya Tekhnicheskaya ekspluatatsiya transportnogo radiooborudovaniya): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Foreign Language Competence in the Field of Professional Communication Based on CLIL Technology Among Students of a Technical University (on the Example of the Direction of Technical Operation of Transport Radio Equipment): PhD (Education) diss. abstr.]. Kazan, 22 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Алмазова Надежда Ивановна, профессор, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, научный руководитель Гуманитарного института, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazovanadial@yandex.ru

Information about the authors

Nadezhda I. Almazova, Professor, Dr. habil. (Education), Russian Academy of Education Corresponding Member, Institute of Humanities' Academic Advisor, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9284-5734>
almazovanadial@yandex.ru

Попова Нина Васильевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

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

ninavaspo@mail.ru

Шипунова Ольга Дмитриевна, профессор, доктор философских наук, профессор кафедры общественных наук, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8953-7434>

o_shipunova@mail.ru

Кузьмина Анна Владиславовна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>

kuzminaania201@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 11.06.2023

Поступила после рецензирования 06.09.2023

Принята к публикации 08.09.2023

Nina V. Popova, Professor, Dr. habil. (Education), Professor of Linguistics and Pedagogy Higher School, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

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

ninavaspo@mail.ru

Olga D. Shipunova, Professor, Dr. habil. (Philosophy), Professor of Social Sciences Department, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8953-7434>

o_shipunova@mail.ru

Anna V. Kuzmina, Senior Lecturer of Foreign and Russian Languages Department, Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7057-4224>

kuzminaania201@yandex.ru

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

Received 11.06.2023

Revised 06.09.2023



Accepted 08.09.2023

Научная статья
УДК 378

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844>



Отбор и адаптация учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения

Татьяна Вячеславовна БАЙДИКОВА , Елена Леонидовна МАКАРОВА 
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
*Адрес для переписки: november22@rambler.ru

Актуальность. В высшей школе языковое образование призвано не только способствовать развитию коммуникативной компетенции на средних и высоких уровнях, но и быть способом ознакомления с профильным иноязычным дискурсом. Одной из самых распространенных методик, способных осуществить эти две задачи, является предметно-языковое интегрированное обучение. С его помощью возможна адаптация аутентичных материалов под лингводидактические нужды. Однако вопрос процедуры создания учебно-методических материалов для интегрированного курса остается открытым – существует необходимость в определении общих свойств отбираемых и адаптируемых текстов для предметно-языкового интегрированного обучения.

Методы исследования. Исследование основано на отечественной и зарубежной научно-методической литературе, посвященной вопросам организации курса интегрированного обучения. На основе компаративного анализа были выявлены связи между предложенными различными авторами системами создания материалов.

Результаты исследования. Установлен перечень свойств учебных текстов, необходимый для эффективного обучения профессиональному иностранному языку. Рассмотрены разные модели отбора, упорядочивания и адаптации аутентичных текстов. Соотнесение разнообразия свойств и способов организации материалов привело к созданию трехмодульной системы, включающую в себя предметный, когнитивный и коммуникативный компоненты. Каждый из компонентов оперирует особыми характеристиками отбираемых и адаптируемых текстов: предметный – профессиональной релевантностью содержания; когнитивный – потенциальной новизной воспринимаемого материала; коммуникативный – языковыми и речевыми средствами для создания условий общения.

Выводы. Предложенная трехмодульная система адаптации аутентичных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения способна охватить многообразие характеристик текстов, тем самым предоставляя возможности для эффективной организации учебного процесса.

Ключевые слова: отбор учебных материалов, предметно-языковое интегрированное обучение, адаптация аутентичных текстов, обучение профессиональному иностранному языку

Для цитирования: Байдикова Т.В., Макарова Е.Л. Отбор и адаптация учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университе-

та. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 833-844. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844>

Selection and adaptation of teaching materials for content and language integrated learning

Tatiana V. BAYDIKOVA , Elena L. MAKAROVA 

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

*Corresponding author: november22@rambler.ru

Importance. Language teaching in higher education is aimed not only to promote the development of communicative competence at medium and high levels, but also to be a way of familiarizing students with specialized foreign language discourse. One of the most common methods that can accomplish these two tasks is Content and Language Integrated Learning. With its help, it is possible to adapt authentic materials to the requirements of linguodidactics. However, the question of the procedure for creating teaching materials for an integrated course remains open – there is a need to determine the general properties of selected and adapted texts for Content and Language Integrated Learning.

Research methods. The research is based on the scientific literature devoted to the organization of the integrated learning course. The connections between the systems of materials creation proposed by various authors were revealed via comparative analysis.

Results and Discussion. In the course of the study, a list of the properties of educational texts necessary for effective teaching of a professional foreign language was established. Different models of selection, ordering and adaptation of authentic texts are also considered. The correlation of the variety of properties and methods of organizing materials led to the creation of a three-module system that includes content, cognitive and communicative components. Each of the components operates with special characteristics of the selected and adapted texts: content – professional relevance of the texts; cognitive – the potential novelty of the perceived material; communicative – language and speech means to create communication environment.

Conclusion. The proposed three-module system of adaptation of authentic materials for Content and Language Integrated Learning is able to cover a variety of characteristics of texts, thereby providing opportunities for effective organization of the educational process.

Keywords: selection of educational materials, Content and Language Integrated Learning, adaptation of authentic texts, teaching a professional foreign language

For citation: Baydikova, T.V., & Makarova, E.L. (2023). Selection and adaptation of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 833-844. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-833-844>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Языковое образование в высшей школе
обладает отличительной характеристикой

содержания обучения, привносящей особые
требования к отбору и адаптации учебных
материалов. В Федеральных государственных
стандартах высшего образования (ФГОС

ВО) требования к содержанию нормируются Универсальной компетенцией-4 (УК-4) из блока «Коммуникация». Согласно УК-4: Обучающийся должен быть «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»¹. Наличие в формулировке термина «деловая коммуникация» подразумевает необходимость использования учебных материалов, отражающих специфику иноязычного профессионального дискурса. Из чего следует, что обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях осуществляется на базе двойственного содержания: сразу выполнять функцию языкового содержания, предоставляя разнообразие языковых явлений, и функцию предметного содержания, с помощью которой осуществляется передача предметных знаний об иноязычном дискурсе.

В практике преподавания иностранных языков студентам вузов широкую популярность снискало предметно-языковое интегрированное обучение. С его помощью удается создать среду, способствующую комплексному развитию компетенций за счет совмещения языкового и предметного компонентов содержания обучения. Высокая применимость предметно-языкового интегрированного обучения для вузов обусловлена несколькими факторами:

- по завершении общеобразовательных учреждений выпускники достигают уровня развития коммуникативной компетенции В-1, которая является оптимальной для интегрированного обучения²;

¹ ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия. М., 2021. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/350306_B_3_15062021.pdf

² Примерная рабочая программа среднего общего образования: Английский язык: базовый уровень для 10–11 классов. Одобрена протоколом 8/22 от 14.10.2022. С. 43 // Минпросвещения России: Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-rabochaia-programma-srednego-obshchego-obrazovaniia-po-uchebnomu-predmetu-inostrannyi-angliiskii-iazuk>

- превалирование компетентностного подхода в обучении приводит к увеличению роли межпредметных связей, поскольку формируемые компетенции образуют единую систему [1];

- профессиональное обучение требует формирования частного варианта иноязычной коммуникативной компетенции, которой пользуются специалисты сферы.

П.В. Сысоев приводит градацию методов профессионального обучения иностранным языкам, в которой выделяются: иностранный для специальных целей (LSP); предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL); преподавание профильных дисциплин на иностранном языке (LMI) [2]. Градация находится в прямой зависимости от уровня владения иностранным языком: уровень выживания – LSP; пороговый уровень – CLIL; продвинутый – LMI. При работе со студентами-первокурсниками, в среднем достигшими порогового уровня в школах, предпочтительнее использовать предметно-языковое интегрированное обучение. Преподавание профильных дисциплин на иностранном языке затруднительно ввиду недостаточной сформированности речевых навыков, применение иностранного для специальных целей неактуально ввиду закреплённости базовых языковых навыков. В то время как предметно-языковое интегрированное обучение позволяет развивать первые и расширять последние. Особо продуктивно предметно-языковое интегрированное обучение – в контексте обогащения лингвоконцептуальной системы обучающегося. Использование профессионально ориентированных текстов приводит к развитию специализированной языковой компетенции, включающей в себя знания и навыки пользования присущим определённому кругу специалистов языком, и к углублению предметных знаний.

Эта отличительная черта также перекликается с двумя другими упомянутыми факторами. Интегрирование профессионального

bazovyi-uroven-dlia-10-11-klassev-obrazovatelnykh-organizatsii (дата обращения: 11.05.2023).

содержания в процесс обучения иностранному языку размывает рамки границ дисциплин, позволяя резюмировать предметные знания профиля в рамках языкового образования, тем самым реализуя высокую степень межпредметности. Аутентичность материалов при этом позволяет отобразить многообразие речевого поведения специалистов иноязычной профессиональной сферы.

По этим причинам профессиональное языковое образование студентов вузов в современных реалиях требует интеграции предметного содержания в процесс обучения иностранному языку в той или иной степени. Учитывая предполагаемый уровень владения языком обучающихся, предпочтительной моделью обучения будет применение предметно-языкового интегрированного обучения с элементами иностранного языка для специальных целей. Иностранный язык для специальных целей необходим на начальных этапах языкового образования в вузах ввиду того, что он способствует: 1) предотвращению фоссилизации навыков, сформированных в общеобразовательных школах; 2) выравниванию уровня коммуникативной компетенции в учебной группе; 3) компаративному анализу терминологического аппарата родного и иностранного языков. Тем не менее рост коммуникативных навыков и обогащение предметными знаниями со временем приводит к снижению необходимости применения иностранного для специальных целей. Несвоевременное использование английского для специальных целей может привести к стагнации коммуникативных навыков, поэтому желательно как можно скорее перейти на предметно-языковое интегрированное обучение.

Цель работы – определить составляющие многопланового процесса отбора и адаптации аутентичных материалов в предметно-языковом интегрированном обучении. Для достижения цели необходимо выполнить следующие задачи: 1) выявить выдвигаемые в научной литературе критерии качественных материалов предметно-языкового интегрированного обучения; 2) проанализировать

переменные характеристики учебных материалов в предметно-языковом интегрированном курсе; 3) рассмотреть взаимосвязь выявленных переменных характеристик в контексте единого курса.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе производится теоретический анализ научно-методической литературы, посвященной вопросам организации предметно-языкового интегрированного обучения. Выявленные элементы системы отбора и адаптации учебных материалов подверглись сравнению для синтеза многомодульного алгоритма создания интегрированных учебно-методических материалов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Курс профессионального иностранного языка зиждется на аутентичных письменных и устных текстах профессиональной направленности. Текстоточность учебного курса интегрированного обучения была отмечена в работах Е.Н. Потаповой, Т.В. Байдиковой и П.В. Сысоева [3–5]. Аутентичный текст, являясь экземпляром акта коммуникации, используется в качестве способа погружения в профессиональную языковую среду при формировании искусственного билингвизма. Так, текст выполняет функции репрезентации языковых особенностей аутентичного общения и предоставления предметных знаний, из-за чего к отбираемым учебным материалам выдвигаются отличающиеся требования. Поскольку помимо связанных с гармоничным развитием коммуникативной компетенции стандартных требований к текстам также выдвигаются требования к когерентности содержания по отношению к предполагаемым общим предметным знаниям.

Данная особенность отражается в этапировании процесса разработки учебных материалов, предложенных П.В. Сысоевым. Им было выделено шесть ступеней: 1) согласование предметно-тематического планирования курса с таковым профильных дисциплин;

2) определение подтем, отражающих специфику иноязычного дискурса; 3) отбор текстов; 4) выделение лексических единиц; 5) разработка заданий к тексту на развитие речевых навыков; 6) разработка заданий к тексту на развитие профессиональных навыков [5]. На основании рассмотренного алгоритма можно заключить, что поиск и адаптация текстов являются системообразующим элементом предметно-языкового интегрированного обучения. Реализация межпредметных связей необходима для создания курса обучения иностранному языку, способного осуществить положительный перенос знаниевого компонента профессиональной компетенции, что отображается в цели первой ступени. Вторая ступень способствует углублению в предметное содержание дисциплины, которое является уникальным для иноязычного дискурса. В неинтегрированном обучении координации предметного содержания уделяется меньше внимания, поскольку в нем содержание является способом демонстрации языковых феноменов.

Наличие данных двух ступеней можно воспринимать как уникальную черту, свойственную отбору и адаптации учебных материалов для предметно-языкового обучения. Они накладывают свои отпечатки на все последующие четыре ступени: отбираемые тексты должны соответствовать тематическому планированию профильных дисциплин, но при этом раскрывать специфику иноязычного научного дискурса; с помощью выделения лексических единиц расставляются семантические акценты в учебном тексте, отражающие важность отдельных частей предметного содержания; в качестве предмета обсуждения заданий на речевые навыки используются концепты научного дискурса; требования и содержание заданий на развитие профессиональных навыков определяется во многом тематическим планированием профильных дисциплин. Из чего следует, что принципиальными составляющими проектирования курса предметно-языкового интегрированного обучения являются отбор и адаптация текстов профессиональной направленности, по-

скольку именно на предметном содержании строится система интегрированного обучения.

В работе "Criteria for producing CLIL learning material" П. Мехисто выделял десять характеристик, присущих качественным предметно-языковым интегрированным учебным материалам, они:

1) должны способствовать органичному целеполаганию при первичном анализе материалов. Семантическая структура текста предрасполагает к возможности самостоятельной идентификации учебных задач студентами;

2) должны способствовать развитию навыков владения академическим иностранным путем предоставления функционо-стилистического разнообразия языковых феноменов;

3) должны способствовать развитию навыков самообразования. Содержание и структура текста предрасполагают к самостоятельному изучению предоставляемого материала и мотивируют на проведение дополнительных исследований;

4) должны быть пригодны для реализации формального, взаимного и самооценивания. То есть сложность предметного содержания должна быть посильна учащимся для проведения самостоятельной оценки результатов работы;

5) должны способствовать созданию безопасной среды обучения. Взаимодействие с материалами не должно вызывать когнитивной перегрузки, в материалах желательно отсутствие негативных оценочных суждений;

6) должны создавать условия для группового взаимодействия. Достижение задач обучения требует кооперации участников при анализе предметного содержания;

7) должны способствовать вовлечению в аутентичную профессиональную коммуникацию через взаимодействие с текстами. Помимо предоставляемого преподавателем перечня, материала также включают в себя инструменты, способные потенциально увеличить предметный охват (библиотечно-поисковые системы, специализированные форумы и т. д.);

8) должны способствовать развитию критического мышления. Содержание материалов располагает предметными фактами и мнениями профессионалов, анализ и интерпретация которых необходима для выполнения задания.

9) располагают условиями для языкового и предметного «скаффолдинга». Содержание предвосхищает зону ближайшего развития;

10) обладают высокой релевантностью по отношению к актуальному иноязычному профессиональному дискурсу [6].

Совокупность десяти представленных критериев предоставляет исчерпывающую характеристику методического проектирования учебных материалов, определяя как требования к изначальным устным и письменным текстам, так и требования к процессу адаптации аутентичных текстов.

Вопросы содержания отбора текстов зависят от предметной составляющей интегрируемого курса и в той или иной степени сводятся к их возможности интеграции в общее тематическое планирование программы обучения, как было показано на примере работ, демонстрирующих результаты интеграции на разных направлениях и профилях подготовки [7–9]. Тем не менее, общие тенденции все же можно выделить. П.В. Сысоев и В.В. Завьялов разделили содержание интегрированного курса на инвариативное и вариативное [10]. Разделение обусловлено тем, что изучаемый студентами вариант иностранного языка должен отображать внутри профильную специализацию в рамках направления подготовки. Таким образом, инвариативная составляющая свойственна всем профилям направления, она рекуррентна в содержании всех профилей, а вариативная – уникальна для конкретного профиля. В качестве примера в их научной работе приводится направление подготовки «Юриспруденция». Для «Юриспруденции» разрабатывается инвариативное содержание на основе межпредметных связей с общими для всех профилей дисциплинами. После чего для каждого из трех профилей (государственно-правового, уголовно-правового и гражданско-правового) опреде-

ляется содержание, не дублирующееся в рамках других профилей. Отчасти инвариативная часть направления подготовки регламентируется ФГОС ВО, в то время как профили направления и, соответственно, вариативная часть формируются вузам.

Однако, несмотря на многообразие потенциального содержания, можно все же выделить ряд характеристик отбираемого контента, наиболее пригодного для интеграции. В книге “Content and Language Integrated Learning” Д. Койл, Ф. Худ и Д. Марш выделяли ряд переменных свойств текста, реализуемых при предметно-языковом интегрированном обучении. Среди них такие показатели, как: соотношение общей лексики со специализированной, уровень грамматической и синтаксической сложности, способы презентации материала (графики, схемы, таблицы и т. д.), «прозрачность» семантической структуры текста и предметная сложность содержания [11, р. 93]. Отбираемый текст вступает в системные связи со всем содержанием курса, из-за чего искомые характеристики становятся динамичными: для каждого этапа предметно-языкового интегрированного обучения свойственны свои требования.

Для выделения этапов используется континуум языковой и предметной сложности (табл. 1) [11, р. 95]. Согласно континууму, для осуществления предметно-языкового интегрированного обучения необходимо поочередное использование текстов профессиональной направленности, с помощью которых можно регулировать степень и вид когнитивной нагрузки, тем самым реализуя указанную выше пятую характеристику интегрированных материалов.

На первом этапе создается минимальная когнитивная нагрузка за счет преобладания в тексте общей лексики, большого разнообразия способов презентации материала и низкой сложности грамматических конструкций. Предметное содержание интегрированного курса вторит содержанию профильных дисциплин, что позволяет обучающимся проводить компаративный анализ терминологии. Возрастание когнитивной нагрузки произво-

дится путем увеличения языковой сложности текста при полном сохранении предметно-тематического соответствия с профильными дисциплинами. В предметно-языковом интегрированном обучении коммуникативные препятствия при выполнении заданий преодолеваются легче, чем предметные, поскольку актуализация междисциплинарных связей способствует положительному переносу системы знаний с родного языка. Языковые сложности при этом позволяют ввести в процесс обучения функционально-стилистические и лексические особенности иноязычного дискурса, тем самым заранее знакомя обучающихся с лингвистическими трудностями, возникающими при анализе аутентичных источников. На втором этапе снижается семантическая «прозрачность» текста, учащимся необходимо досконально изучать коммуникативные средства для правильной интерпретации; увеличивается грамматическая и синтаксическая сложность; повышается количество специализированной терминологии; снижается наглядность презентации материала. Третий этап вводит новое предметное содержание в курс, сохраняя при этом языковую доступность. Этот элемент перекликается с моделью разработки материалов П.В. Сысоева, в частности, с шагом выделения подтем, отражающих специфику иноязычного дискурса. Новизна предметного содержания находится в материалах, которые расширяют теоретико-практический охват программ профильных дисциплин путем привлечения свойственных иноязычному дискурсу концепций, не встречающихся в научном дискурсе родного языка. В то же время языковая сложность должна сводиться к минимуму для повышения усвояемости материала, поэтому повышение сложности предметного содержания сопровождается повышением способов презентации материалов, снижением грамматической и синтаксической сложности и преобладанием общепотребительной лексики. Последний этап отличается новизной сразу языкового и предметного содержания, тем самым создавая условия автономного взаимодействия с

предметным материалом в контексте аутентичной коммуникации.

Такая сложная система координации отобранных текстов обусловлена необходимостью постепенного увеличения инпута (входных языковых данных) для достижения высоких показателей эффективности предметно-языкового интегрированного обучения.

Исследования демонстрируют, что при недостаточных объемах инпута в интегрированном обучении положительных изменений в коммуникативной компетенции не наблюдается при сравнении с традиционными моделями образования, даже возможны ухудшения в речевых навыках слушания [12].

Таблица 1
Континуум языковой
и предметной сложности
Table 1
Language and subject
complexity continuum

Этап	Предметное содержание	Языковое содержание	Когнитивная нагрузка
1	Знакомое	Знакомое	Минимальная. Обучающийся повторяет предметное содержание с помощью знакомых языковых единиц
2	Знакомое	Новое	Языковая. Обучающийся повторяет предметное содержание с помощью малознакомых языковых единиц
3	Новое	Знакомое	Предметная. Обучающийся изучает новое предметное содержание с помощью знакомых языковых единиц
4	Новое	Новое	Предметно-языковая. Обучающийся изучает новое предметное содержание с помощью незнакомых языковых единиц

Таблица 2
Уровни адаптации материалов предметно-языкового интегрированного обучения
Table 2
Adaptation levels of subject-language integrated learning materials

Уровень	Рецепция	Продукция
Слово	Дефиниция, замена	Заполнение пропусков словами, создание схем
Предложение	Перефраз	Выделение предметной информации в тексте
Текст	Реструктурирование	Поиск решений проблемы

Ранжирование учебных материалов по новизне и сложности содержания решает проблему интенсивности инпута, развивая при этом навыки работы с аутентичными материалами. Данная особенность приводит к увеличению мотивации к внеаудиторному взаимодействию с иностранным языком [13], тем самым приводя к созданию саморегулирующейся системы навыков автономного изучения иноязычного дискурса.

Очевидно, нахождение материалов, которые могли бы сразу соответствовать тематическому планированию и требованиям к возрастающей сложности содержания, затруднительно. Из-за чего существует необходимость в адаптации аутентичного текста путем изменения показателей его сложности. Среди возможных приемов адаптации можно выделить: сокращение и реструктурирование текста, добавление новых способов презентации материала из других источников (графические, аудио и видео), замену лексических единиц с учетом родства родного и изучаемого языков, перефразирование конструкций, создание дополнительных схем и таблиц для систематизирования предметного содержания (табл. 2). Использование полностью неадаптированных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения может быть гармонично в случаях высокой развитости коммуникативной и ино-

язычной предметной компетенций, когда нужда в четырехэтапном планировании содержания отпадает. Однако в таких условиях модель уже больше склоняется к иностранному как языку обучения (LMI).

Императивность изменений изначальных материалов обусловлена не только требованиями к постепенному возрастанию новизны содержания, но и требованиям к результатам их лингводидактической обработки. Как было отмечено в работе А. Чуры "Translation is not Enough – the Need for Pedagogical Adaptation in CLIL Textbook Development", отбор и языковая адаптация аутентичных текстов не являются окончательной целью проектирования методических ресурсов предметно-языкового интегрированного обучения [14]. Помимо них, преподавателю необходимо также выполнить такие задачи, как создание условий для реализации продуктивных речевых навыков через взаимодействие с текстом, добавление элементов компаративного исследования лингвокультурных различий дискурсов и создание системы изучения и закрепления иноязычных лексики и терминологии. Что пересекается с этапированием, представленным в работах П.В. Сысоева [5].

Синтезируя рассмотренные принципы организации предметно-языкового интегрированного обучения и потенциальные характеристики учебных текстов, можно создать систему по уровневой адаптации текстовых материалов. Алгоритм взаимодействия с отбираемыми текстами можно разделить на три уровня: уровень слова, предложения и текста. Изменения, производимые на этих уровнях, направлены на облегчение рецепции и создания контекста для продуктивной деятельности.

Адаптация отобранных материалов двунаправленна, она необходима в равной степени для реализации рецептивных и продуктивных речевых навыков. Рецептивные изменения производятся для создания условий восприятия текстов, соответствующих методическим требованиям на разных этапах предметно-языкового интегрированного обучения. Продуктивные изменения нужны для

создания условий устной и письменной коммуникации в предоставляемом материалами контексте. Выделяемые три уровня отражают глубину искажения изначального текста в рецептивном плане и глубину требуемого уровня понимания текста в продуктивном. Эти две глубины взаимосвязаны и обратно пропорциональны друг другу. Например, поиск решения проблемной ситуации, предоставляемой текстом, не требует серьезных изменений характеристик текста низшего порядка. Дефиниции и перефразирование способны повлиять на понимание текста, однако формирование позиции специалиста по конкретному профессиональному вопросу требует от него общего представления, которое не ограничивается несколькими лексическими единицами. Соответственно, доскональная лексическая переработка материала не является актуальным направлением лингводидактической адаптации, большую пользу принесет реструктурирование текста, способное акцентировать определенные части аутентичного материала. Реструктурирование, включающее в себя сокращение маловажной информации и/или коррективы порядка изложения мысли, привносит наименьшие искажения в изначальный текст. В то время как продуктивные задания на уровне слова не требуют большой глубины понимания, поскольку для их выполнения достаточно точечное знание лексического значения элементов текста. При этом для первичного введения данного лексического значения преподавателю придется привносить изменения в материалы, вплоть до добавления компаративных дефиниций, объясняющих соотношение иноязычной терминологии с терминологией родного языка.

Система отбора и адаптации текстов для предметно-языкового интегрированного обучения включает в себя множество элементов, призванных реализовать разнообразие требований к интегрированным учебным материалам. Можно выделить три основных взаимосвязанных модуля упомянутой системы: предметный, когнитивный и коммуникативный. Предметный модуль реализует требова-

ния вовлеченности в аутентичную иноязычную профессиональную коммуникацию и релевантности содержания. Он отражает степень актуализации межпредметных связей по отношению ко всей программе обучения. Степень специфичности межпредметных связей выступает в качестве критерия разделения текстов на категории вариативного и инвариативного содержания интегрированного обучения. Когнитивный модуль системы реализует требования посильной среды обучения и развития критического мышления. Он подразумевает упорядочивание текстов в последовательности возрастания предметной и языковой сложности, соответственно, по степени когнитивной нагрузки при взаимодействии с материалом. Коммуникативный модуль реализует требования группового взаимодействия, а также развития языковых и речевых навыков академического иностранного. Он оперирует с коммуникативными свойствами текста, адаптируя содержание для корректного восприятия и одновременно создавая условия для общения в задаваемом материалами контексте.

Связи выявленных элементов системы не являются взаимоисключающими. При создании предметно-языкового интегрированного курса возможно использование всех рассмотренных характеристик текстов для организации учебно-методического комплекса. Более того, выделенные предметный, когнитивный и коммуникативный модули дополняют друг друга. Изменение качеств текста, входящих в один определенный модуль, повлечет изменения во всей системе: добавление специфического вариативного компонента (предметный модуль) повысит сложность предметного восприятия из-за новизны информации (когнитивный модуль) и из-за использования сложной терминологии (коммуникативный). Поэтому шестиступенчатую модель организации предметно-языкового интегрированного обучения П.В. Сысоева можно дополнить этими модулями. Их актуализация происходит на третьей ступени «отбор текстов». После нее взаимодействие преподавателя с текстами происходит в трех

выделенных модулями направлениях: тематическая организация курса, упорядочивание материала по сложности, изменение и дополнение текста для создания условий иноязычного общения.

ВЫВОДЫ

Требования к материалам предметно-языкового интегрированного обучения многогранны. Они охватывают множество явлений, не ограничиваясь предметной или языковой составляющей текстов. Помимо очевидных требований к содержанию, существуют также и требования, регулирующие процесс взаимодействия с текстами: создание аутентичной среды коммуникации; регуляция когнитивной нагрузки; предоставление автономии обучающимся и т. д. В методике преподавания иностранных языков были предложены различные интерпретации свойств отобранных и адаптированных текстов для предметно-языкового интегрированного обучения. Их синтез позволяет соз-

дать трехмодульную систему, включающую в себя предметный, когнитивный и коммуникативный компоненты. В рамках предметного модуля преподаватель производит тематический анализ отбираемых текстов, соотнося их с планированием курса. В результате анализа тексты разделяются на инвариативные и вариативные. После тематической маркировки производится упорядочивание материалов согласно производимой ими когнитивной нагрузке. Это осуществляется путем определения новизны языкового и предметного содержания текста и последующим выстраиванием системы текстов, учитывающей возрастание потенциально незнакомых содержательных единиц. Коммуникативный модуль включает в себя перечень действий по языковой и речевой адаптации системы материалов. Привносимые изменения направлены как на корректировку и семантизацию потенциально неизвестных языковых единиц, так и на создание условий для иноязычной коммуникации посредством составления речевых заданий к тексту.

Список источников

1. Лапишова А.В., Уракова Е.А., Краева И.А. Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 214-216. <https://elibrary.ru/ymhuvx>
2. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
3. Потапова Е.Н. Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 15-28. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-15-28>, <https://elibrary.ru/xrmmp>
4. Байдикова Т.В. Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 55-67. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67>, <https://elibrary.ru/fypxev>
5. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169-178. <https://elibrary.ru/kvbrcl>
6. Mehisto P. Criteria for producing CLIL learning material // Encuentro. 2012. № 21. P. 15-33.
7. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
8. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник

- Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>, <https://elibrary.ru/maqpxk>
9. Максаев А.А. Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 58-68. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68>, <https://elibrary.ru/yzesex>
 10. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326. <https://doi.org/10.17223/19996195/41/19>, <https://elibrary.ru/xymcmx>
 11. Coyle D, Hood P., Marsh D. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 173 p.
 12. Pladevall-Ballester E., Vallbona A. CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills // System. 2016. № 58. P. 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009>
 13. Lancaster N.K. Extramural exposure and language attainment: the examination of input-related variables in CLIL programmes // Porta Linguarum. 2018. № 29. P. 91-114. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.54024>
 14. Czura A. Translation is not enough – the need for pedagogical adaptation in CLIL textbook development // Porta Linguam. 2017. № 27. P. 35-46. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53950>

References

1. Lapshova A.V., Urakova E.A., Kraeva I.A. (2021). Features of the competence approach in professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniyu = Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72-3, pp. 214-216. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ymhuvx>
2. Sysoev P.V. (2019). Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
3. Potapova E.N. (2021). Framework for designing bespoke corporate foreign language courses. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 193, pp. 15-28. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-15-28>, <https://elibrary.ru/xrmmmp>
4. Baidikova T.V. (2019). Methodical model for teaching foreign professional communication students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 181, pp. 55-67. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67>, <https://elibrary.ru/fypxev>
5. Sysoev P.V. (2020). Stages of the development of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 169-178. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kvbrcl>
6. Mehisto P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, no. 21, pp. 15-33.
7. Zav'yalov V.V. (2018). Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of “jurisprudence” programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
8. Tokmakova Yu.V. (2019). Subject content of teaching english language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>, <https://elibrary.ru/maqpxk>
9. Maksaev A.A. (2019). Content design of foreign language academic programmes for students at the musical universities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 179, pp. 58-68. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68>, <https://elibrary.ru/yzesex>

10. Sysoev P.V., Zav'yalov V.V. (2018). Teaching foreign language written legal discourse to law students. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 41, pp. 308-326. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/41/19>, <https://elibrary.ru/xymcmx>
11. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 173 p.
12. Pladevall-Ballester E., Vallbona A. (2016). CLIL in minimal input contexts: a longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, № 58, pp. 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.009>
13. Lancaster N.K. (2018). Extramural exposure and language attainment: the examination of input-related variables in CLIL programmes. *Porta Linguarum*, № 29, pp. 91-114. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.54024>
14. Czura A. (2017). Translation is not enough – the need for pedagogical adaptation in CLIL textbook development. *Porta Linguarum*, № 27, pp. 35-46. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53950>

Информация об авторах

Байдикова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>
november22@rambler.ru

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

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

Поступила в редакцию 17.05.2023
Поступила после рецензирования 19.07.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the authors

Tatiana V. Baydikova, PhD (Education), Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>
november22@rambler.ru



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

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

Received 17.05.2023
Approved 19.07.2023
Revised 08.09.2023



Актуальные компетенции преподавателя профессионально ориентированного перевода

Мария Михайловна СТЕПАНОВА , Ольга Александровна СБРОДОВА 
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
*Адрес для переписки: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Актуальность. Проведено изучение и ранжирование компетенций преподавателя профессионально ориентированного перевода, актуальных в быстро меняющемся мире с его динамичными требованиями к деятельности переводчика. Исследование проводилось с целью дальнейшего использования при разработке содержания профессиональной подготовки преподавателей различных видов профессионально ориентированного перевода, при составлении и актуализации образовательной программы «Преподаватель отраслевого (профессионально ориентированного) перевода», программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавательского состава вузов.

Методы исследования. В ходе исследования использовались такие методы, как анализ нормативных документов и метод анкетирования. Анкетирование проводилось онлайн при помощи интернет-инструмента «Google Формы» при возможности сохранения анонимности респондентов. Обработка результатов проводилась посредством вычисления и ранжирования средних значений.

Результаты исследования. В ходе анализа нормативных документов и научно-методических публикаций была выявлена двадцать одна позиция переводческих и дидактических знаний и умений, и этот список был предложен действующим преподавателям перевода для оценки востребованности каждого компонента в их педагогической деятельности. По результатам анкетирования был составлен ранжированный список десяти самых востребованных знаний и умений преподавателя профессионально ориентированного перевода. Наиболее приоритетными являются умения редактировать письменный перевод, переводить письменно, оценивать и обосновывать оценку различных видов перевода, а также владение практической методикой обучения переводу. Именно эти компетенции можно назвать ключевыми компетенциями преподавателя профессионально ориентированного перевода.

Выводы. Проведенное исследование показало, что профессиональная компетентность преподавателя перевода может рассматриваться как интегративная совокупность компетенций переводчика, общих компетенций преподавателя высшей школы и специфических компетенций преподавателя собственно перевода, а входящие в ее состав знания и умения включают в себя как переводческие, так и дидактические.

Ключевые слова: подготовка переводчиков, преподаватель перевода, компетенции преподавателя перевода, профессионально ориентированный перевод

Для цитирования: Степанова М.М., Сбродова О.А. Актуальные компетенции преподавателя профессионально ориентированного перевода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 845-857. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-845-857>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-845-857>

Competences of specialized translation / interpreting trainers in the contemporary environment

Maria M. STEPANOVA , Olga A. SBRODOVA 

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russian Federation

*Corresponding author: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Importance. We analyzed and ranked the competences of a specialized translation / interpreting trainer required in the rapidly changing world with the ever-evolving translator/interpreter job duties. The purpose of this study is to support specialized translation / interpreting trainer curriculum development and upgrades for university degrees and further education programs.

Research Methods. We analyzed the regulations and performed anonymous online surveys with Google Forms. The survey results were averaged and ranked.

Results and Discussion. We identified 21 translation / interpreting and teaching skills and knowledge components. Then we surveyed the translation trainers to assess the significance of each component. The survey results were ranked to obtain a list of the 10 most relevant skills and knowledge components. The top ones are translation and translation editing, translation assessment and providing a rationale for it, and knowing how to teach translation and / or interpreting. These are the key competences for the specialized translation / interpreting trainer.

Conclusions. This study shows that the specialized translation / interpreting trainer competences include the translator / interpreter competences, common university-level teaching competences, and specific translation / interpreting teaching competences.

Keywords: translator / interpreter training, translator / interpreter trainer, translator trainer competences, specialized translation

For citation: Stepanova, M.M. & Sbrodova, O.A. (2023). Competences of specialized translation / interpreting trainers in the contemporary environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 845-857. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-845-857>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Сфера переводческих услуг в последние годы с их событиями, связанными с пандемией COVID-19, и с различными политико-экономическими факторами, и с цифровизацией и развитием технологий искусственного интеллекта, стала одной из наиболее активно и стремительно трансформирующейся. Разу-

меется, стремительные перемены в практике перевода потребовали и изменений в требованиях к переводчикам, их компетенциям и профессиональной подготовке. Сегодня перед вузами встала задача формирования у студентов-переводчиков актуальных компетенций, крайне необходимых на рынке труда в современном высоко технологичном, динамичном и конкурентном мире.

В нашей стране первым (и пока единственным) официальным документом, регламентирующим требования отрасли к переводчику, стал профессиональный стандарт «Специалист в области перевода»¹, принятый в 2021 г. [1]. В нем прописаны трудовые функции, знания и умения, необходимые переводчику (в формулировках на момент создания этого документа). Профессионалы отрасли признают, что с тех пор многое в сфере переводческих услуг уже изменилось, однако, представленную в этом профессиональном стандарте рамку трудовых функций можно брать за основу при разработке программ подготовки переводчиков. В связи с этим следует обратить внимание и на такой важный компонент системы переводческого образования, как профессиональная подготовка преподавательского состава.

Преподаватель является одним из центральных элементов комплексного педагогического процесса: очевидно, что именно от его компетентности, способности поставить цели, сформировать содержания обучения, отобрать учебный материал, выбрать адекватные и эффективные методы и средства обучения, оптимальным образом организовать педагогический процесс в значительной степени зависит результат обучения. Более того, преподаватель перевода должен стать для своих учеников эталоном профессионального мастерства, выступать в качестве не только учителя, но и наставника, а его профессиональное и личностное влияние может многом определить будущую профессиональную деятельность студентов. Поэтому сегодня крайне важно, чтобы преподаватель перевода был способен адаптироваться к постоянно происходящим в мире и отрасли изменениям и обладал компетенциями, необходимыми для подготовки успешных в будущей профессиональной деятельности молодых переводчиков.

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н. Доступ из СПС Гарант.

Объектом исследования выступает профессиональная компетентность преподавателя отраслевого перевода, а цель исследования заключается в определении совокупности компетенций преподавателя профессионально ориентированного перевода.

В настоящее время в вузах нашей (и не только нашей) страны наблюдается парадоксальная ситуация: несмотря на то, что практически в каждом вузе постсоветского пространства студентов обучают тому или иному виду переводческой деятельности, до сих пор еще не отлажена система подготовки педагогических кадров в области обучения переводу, и даже соответствующая квалификация «преподаватель перевода» официально отсутствует. По мнению целого ряда исследователей, среди которых О.В. Петрова [2], Е.Г. Тарева [3], Т.В. Крюкова [4] и др., в нашей стране система подготовки преподавателей перевода полностью отсутствует как на уровне специалитета, так и на уровне магистратуры. Тем не менее, в России имеются отдельные магистерские программы, готовящие преподавателей перевода. Например, в МГИМО МИД России имеется магистерская программа «Методика подготовки переводчиков для международных организаций», в РГПУ им. А. И. Герцена – магистерская программа «Практика и дидактика перевода», в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова – магистерская программа «Перевод и дидактика перевода».

Несмотря на это, проведенный О.В. Петровой [2] опрос показал, что в вузах России в настоящее время крайне мало преподавателей, имеющих специальное образование в области обучения переводу. Из 118 опрошенных никто не обучался дидактике перевода как отдельной дисциплине, и только 9,7 % преподавателей прошли профессиональную переподготовку по профилю «Преподаватель перевода» [2]. Результаты еще одного недавнего исследования показывают, что подавляющая часть преподавателей перевода в России лишь отчасти соответствуют общим требованиям профессионального стандарта преподавателя высшей школы [5], а требова-

ния к компетентности преподавателя именно перевода ни в одном документе не отражены.

В зарубежных исследованиях с начала текущего столетия можно найти попытки сформулировать и классифицировать компетенции преподавателя перевода. Например, Д. Келли [6] предлагает модель профессиональной компетентности преподавателя перевода, в которой выделяет три основные сферы компетенций: профессиональная переводческая практика (professional translation practice), теория перевода (Translation Studies as an academic discipline), педагогические компетенции (teaching skills). Идеи Д. Келли были развиты специалистами группы EMT (the European Master's in Translation Group)². Предложенная ими модель представлена на рис. 1.

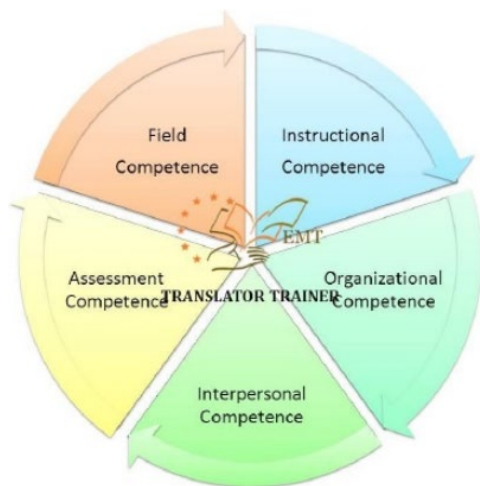


Рис. 1. Компетенции преподавателя перевода группы the EMT. URL: <https://pdfslide.net/documents/translator-trainer-profile-emt.html>

Fig. 1. EMT competences of translator/trainers. URL: <https://pdfslide.net/documents/translator-trainer-profile-emt.html>

² The EMT Translator Trainer Profile Competences of the trainer in translation // The European Master's in Translation Group. September, 2013. URL: <https://pdfslide.net/documents/translator-trainer-profile-emt.html> (accessed: 04.05.2023).

Как следует из представленной на рис. 1 модели, преподаватели перевода должны обладать пятью группами взаимосвязанных компетенций:

- 1) предметная компетенция (field competence);
- 2) межличностная компетенция (interpersonal competence);
- 3) организаторская компетенция (organizational competence);
- 4) педагогическая компетенция (instructional competence);
- 5) оценочная компетенция (assessment competence).

Ряд российских авторов, в том числе О.В. Чубыкина [7] и Д.Н. Шлепнев [8; 9] подчеркивают в своих работах необходимость профессионализации образования будущего преподавателя перевода, для чего, соответственно, требуется определить необходимый набор профессиональных компетенций.

О.В. Чубыкина в составе профессиональной компетентности преподавателя перевода выделяет четыре ключевых профессиональных компетенции: переводческую, текстообразующую, общепедагогическую и коммуникативную [7]. Е.Г. Тарева указывает на то, что в составе профессиональной компетентности преподавателя перевода имеются два компонента: перевод и преподавание, при этом среди профессионалов достаточно часто возникают споры о том, какой из компонентов следует считать приоритетным [3].

Е.Г. Тарева выделяет ряд составляющих профессиональной компетентности преподавателя перевода. Среди них:

- а) переводческие компетенции, в том числе наличие у преподавателя собственного опыта переводческой деятельности и представления о реальных особенностях этой профессии;
- б) высокий уровень владения (выше, чем уровень студентов) соответствующим иностранным языком и переводческими стратегиями;
- в) лингвистические, лингвострановедческие, социокультурные знания;

г) широкий кругозор и высокий уровень общей эрудиции;

д) высокий уровень владения родным языком;

е) педагогические компетенции, знание эффективных образовательных стратегий, подходов, постоянное совершенствование педагогических умений и ориентирование в современных вопросах образования;

ж) проведение собственных исследований в области теории и практики перевода, лингвистики, педагогики и психологии [3].

Д.Н. Шлепнев предлагает свою модель компетентности преподавателя перевода, в которой он выделяет три блока компетенций: профессиональные переводческие, общедидактические и специально-дидактические компетенции. В свою очередь каждый из этих блоков содержит стержневые компетенции, имеющие универсальную природу, и частные, связанные с выполнением каких-либо конкретных видов деятельности [9, с. 16]. Указанные группы компетенций в определенной степени взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга.

Как показывает изучение публикаций отечественных и зарубежных исследователей, все они сходятся во мнении, что ведущими требованиями к преподавателю перевода являются опыт собственной практической переводческой деятельности, знания в области соответствующего языка, теории перевода и лингвистических дисциплин, а также педагогические компетенции. Исходя из представленного выше анализа, профессиональная компетентность преподавателя перевода складывается из компетенций преподавателя иностранного языка, компетенций переводчика и специфических компетенций преподавателя непосредственно перевода. Именно последняя группа компетенций является наименее исследованной. К сожалению, рассмотренные выше модели недостаточно детальны, не предлагают ранжирования компетенций в порядке значимости и способов оценки уровня сформированности упоминаемых компетенций. Это подтверждает мысль Н.Н. Гавриленко, которая

указывает, что до сих пор «дидактика перевода и частная/специальная методика обучения специальному/отраслевому переводу остаются мало разработанной областью» [10, с. 13], а вопросы подготовки преподавателей перевода рассматриваются в еще меньшей степени.

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных исследований выявил проблему определения и систематизации компетенций преподавателя профессионально ориентированного перевода.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования использовались такие методы, как анализ нормативных документов (в частности, профессионального стандарта «Специалист в области перевода») и метод анкетирования. Анкетирование проводилось онлайн при помощи интернет-инструмента «Google Формы» при возможности сохранения анонимности респондентов (по желанию). Обработка результатов проводилась посредством вычисления и ранжирования средних значений.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для определения специфики предметного поля педагогической деятельности преподавателя перевода, непосредственно связанного с необходимостью подготовки студентов к решению будущих профессиональных задач, был проанализирован принятый в 2021 г. профессиональный стандарт «Специалист в области перевода»³. В тексте документа выделены ведущие трудовые функции (ТФ) переводчика, которые важно учитывать при определении содержания подготовки переводчиков, составлении учебных программ по разным видам перевода и при отборе учебного материала (рис. 2). Из указанных трудовых функций вытекает набор знаний и умений,

³ Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.03.2021 № 134н. Доступ из СПС Гарант.

необходимых переводчику для их успешной реализации. Соответственно, преподаватель перевода также должен владеть этими знаниями и умениями, а также дидактическими компетенциями, позволяющими формировать эти знания и умения у студентов.

Следующим этапом исследования стало проведение анкетирования действующих преподавателей профессионально ориентированного перевода с целью узнать, насколько логически выведенные компетенции востребованы в их реальной профессиональной деятельности, а также провести ранжирование указанных респондентами знаний и умений, выделить приоритетные компетенции, то есть такие компетенции, формирование которых, в представлении самих преподавателей перевода, должно быть обязательным и первостепенным. В ходе предыдущего этапа исследования была выявлена двадцать одна позиция переводческих и дидактических знаний и умений, и этот список был предложен действующим преподавателям перевода для оценки востребованности того или иного компонента в их профессиональной педагогической деятельности. В список также во-

шли специально-дидактические компетенции с учетом преломления общедидактических компетенций на предметную область по результатам анализа профессионального стандарта «Специалист в области перевода».

Анкетирование преподавателей проводилось в 2022–2023 гг. онлайн при помощи интернет-инструмента «Google Формы» при возможности сохранения анонимности респондентов (по желанию). Обработка результатов осуществлялась посредством вычисления и ранжирования средних значений. В анкетировании приняли участие 109 преподавателей профессионально ориентированного перевода из России, Беларуси, Казахстана и Узбекистана, ведущие свою преподавательскую деятельность как в высших учебных заведениях, так и на курсах, в частных школах перевода, а также в режиме индивидуальных занятий – консультирования и репетиторства.

Респонденты – преимущественно опытные преподаватели перевода: с педагогическим стажем от 10 до 20 лет (28 % опрошенных), со стажем от 5 до 10 лет (27 %) и преподаватели со стажем больше 20 лет (25 %).



Рис. 2. Ключевые знания и умения современного переводчика на основе трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте «Специалист в области перевода»

Fig. 2. Key skills and knowledge of translators and interpreters as specified in the Translation and Interpretation Occupational Standard

Подобное распределение респондентов представляется высоко репрезентативным, поскольку различные категории опытных преподавателей оказались представлены практически в равной степени (28, 27 и 25 %), без существенного преобладания представителей одной категории педагогического стажа, что могло бы исказить результаты исследования. Доля начинающих преподавателей перевода, имеющих меньше профессионального опыта, невелика, следовательно, участников данного анкетирования можно считать достоверными.

При ответе на вопрос о том, какой именно отраслевой перевод преподают респонденты, можно было выбрать несколько вариантов, поскольку многие преподаватели перевода совмещают несколько специализаций: преподавание как устного, так и письменного перевода в той или иной предметной области, или аудиовизуального и письменного перевода и т. д.

Как было показано выше, исследователи сходятся на том, что преподаватель перевода обязательно должен иметь опыт собственной практической переводческой деятельности. Распределение ответов участников анкетирования представлено на рис. 3.

Как видно из диаграммы (рис. 3), абсолютно все опрошенные имеют опыт практической переводческой деятельности. Более половины опрошенных (54 %) в настоящее время занимаются переводческой деятельностью на регулярной основе, совмещая ее с преподаванием как основным видом деятельности, а для 9 % опрошенных оказание переводческих услуг является основной работой. Остальные опрошенные занимаются переводческой деятельностью время от времени по необходимости или в зависимости от обстоятельств и желания. При этом практически все опрошенные (104 человека из 109) оказывают услуги письменного перевода (рис. 4). Почти в два раза меньше опрошенных

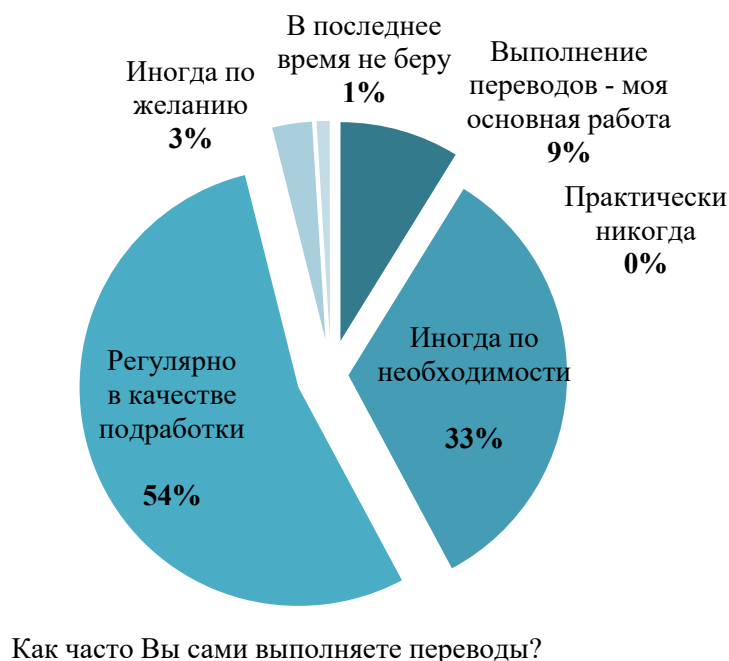


Рис. 3. Опыт собственной переводческой деятельности респондентов
Fig. 3. The respondents' practical translation / interpreting experience

Если Вы переводите, какими видами перевода занимаетесь?

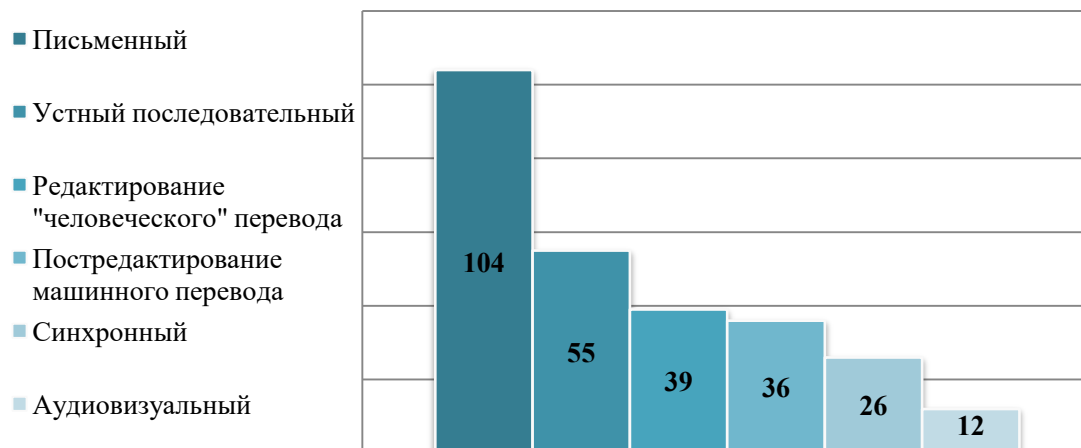
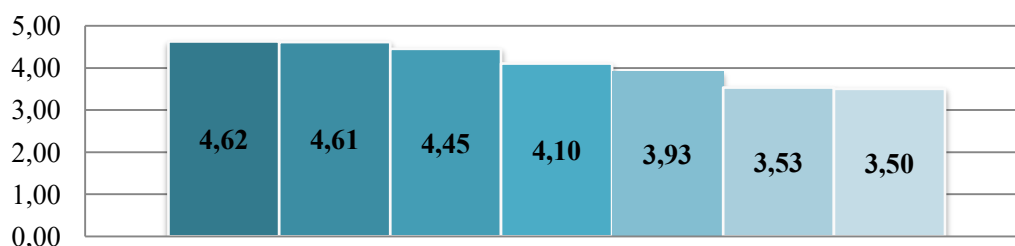


Рис. 4. Виды перевода, которыми занимаются респонденты
Fig. 4. Types of translation/ interpreting practiced by the respondents



Умение редактировать перевод – 4,62
 Умение переводить письменно – 4,61
 Умение обосновывать принятые переводческие решения – 4,55
 Умение переводить устно – 4,10
 Умение постредактировать машинный перевод – 3,93
 Умение руководить переводческим проектом – 3,53
 Умение работать с CAT – 3,50

Рис. 5. Переводческие умения преподавателя перевода
Fig. 5. Trainers' translation / interpreting skills

(55 человек) работают как устные последовательные переводчики. Полученные данные свидетельствуют о том, что преподаватели

перевода рассматривают наличие практического опыта переводческой деятельности как обязательный компонент своей работы, и

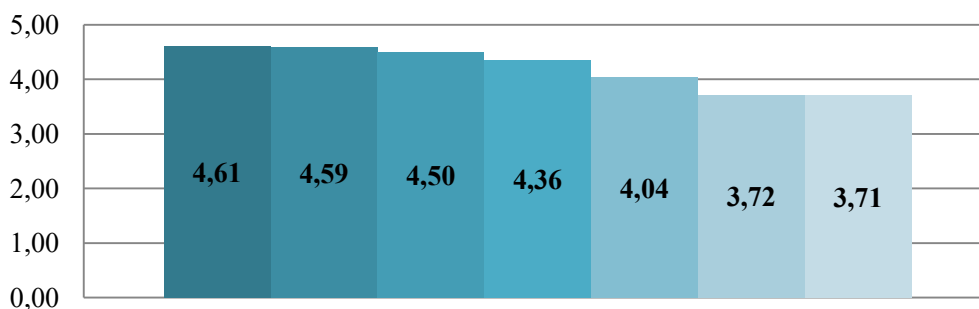
подавляющее большинство преподавателей успешно совмещают педагогическую деятельность с переводческой.

Для определения того, какой из компонентов профессиональной компетентности преподавателя профессионально ориентированного перевода (переводческий или педагогический) представляется участникам анкетирования более весомым, было решено провести ранжирование соответствующих знаний и умений. Для этого участникам анкетирования было предложено оценить по шкале от 1 до 5 востребованность в их профессиональной деятельности набора знаний и умений (1 – не востребованы, 5 – высоко востребованы). Ранжирование проводилось для трех блоков: педагогические и переводческие знания, практические умения в области перевода и организационно-методические и дидактические умения. Для каждого компонента высчитывался индивидуальный балл (среднее арифметическое всех отданных голосов).

Результаты ранжирования психолого-педагогических и переводческих теоретиче-

ских знаний показали, что наиболее востребованными, по мнению респондентов, являются знания в области тематики профессионально ориентированного перевода в конкретной отрасли (средний балл – 4,54). Второе место со средним баллом 4,40 заняли знания в области методики обучения переводу. Интересно отметить, что минимальная оценка – у знаний в области общей педагогики (средний балл – 3,43). Таким образом, преподаватели профессионально ориентированного перевода высоко оценивают востребованность в своей профессиональной деятельности специально-дидактических знаний (знание методики преподавания перевода), тогда как общедидактические знания (знания в области педагогики) отмечаются респондентами как наименее востребованные.

При ранжировании списка переводческих умений, которые востребованы в профессиональной деятельности преподавателя профессионально ориентированного перевода (рис. 5), было выявлено, что анкетлируемые считают наиболее востребованными умение редактировать перевод (средний балл –



Умение обосновывать оценку перевода – 4,61

Умение оценивать различные виды студенческих переводов – 4,59

Умение отбирать тексты для письменного перевода – 4,50

Умение составлять программу курса обучения переводу – 4,36

Умение отбирать аудио- и видеоматериалы для обучения устному и (или) аудиовизуальному переводу – 4,04

Умение организовывать интерактивные формы обучения переводу – 3,72

Умение организовывать работу команды студентов-переводчиков – 3,71

Рис. 6. Дидактические умения преподавателя профессионально ориентированного перевода

Fig. 6. Specialized translation / interpreting trainers' didactic skills

4,62) и умение переводить письменно (средний балл – 4,61). Очевидно, что подобная высокая оценка связана с тем, что, как указывалось выше, подавляющее большинство преподавателей сами оказывают услуги в области именно письменного перевода (рис. 4), и, кроме того, письменный перевод и редактирование как обязательная часть постпереводческого этапа – основной вид перевода, которому обучают будущих переводчиков во всех вузах.

Ранжирование дидактических умений преподавателя отраслевого перевода (рис. 6) показало, что, по мнению респондентов, наиболее востребованы умения, связанные с оцениванием перевода студентов: умение обосновать оценку перевода (средний балл – 4,61) и умение оценивать различные виды переводов (средний балл – 4,59). При этом наименее востребованными опрошенные преподаватели считают организаторские умения: умение организовывать интерактивные формы обучения – учебные конференции, деловые игры и т. п. (средний балл – 3,72) и умение организовывать работу команды студентов-переводчиков (средний балл – 3,71). Это, возможно, объясняется тем, что работа переводчика до сих пор рассматривается большинством как индивидуально выполняемая деятельность в качестве непосредственного исполнителя заказа. Данный момент указывает на то, что требуется усиливать взаимодействия вузов с переводческими компаниями, чтобы и студенты, и преподаватели получали представления о том, как выполняются крупные переводческие проекты на современном рынке лингвистических услуг.

Удивляет также то, что умение работать со средствами автоматизации перевода (CAT) не является приоритетным для многих преподавателей, хотя в настоящее время письменный профессионально ориентированный перевод практически на 100 % осуществляется с использованием CAT. Это также говорит о существовании определенного разрыва между подготовкой переводчиков в вузах и реальными требованиями отрасли.

Ранжированный список десяти самых востребованных знаний и умений преподавателя профессионально ориентированного перевода, по мнению респондентов, представлен в табл. 1.

Как видно из табл. 1, первые десять позиций ранжированного списка занимают переводческие и дидактические знания и умения, представленные в равной степени. Теоретические же знания из области педагогики оказались на 20-й позиции из 21 возможных.

Таблица 1
Наиболее значимые знания и умения
преподавателя профессионально
ориентированного перевода

Table 1
The most important knowledge and skills of
specialized translation / interpreting trainers

№ п/п	Знание/умение	Компонент	Балл
1	Умение редактировать перевод	переводческий	4,62
2	Умение переводить письменно	переводческий	4,61
3	Умение обосновывать оценку перевода	дидактический	4,61
4	Умение оценивать различные виды студенческих переводов	дидактический	4,59
5	Знания методики обучения переводу	дидактический	4,54
6	Знания в сфере тематики переводимых текстов (например, экономики, медицины и т. п.)	переводческий	4,54
7	Умение отбирать тексты для письменного перевода	дидактический	4,50
8	Умение обосновывать принятые переводческие решения	переводческий	4,45
9	Умение составлять программу курса обучения переводу	дидактический	4,36
10	Умение переводить устно	переводческий	4,10

Это может объясняться тем, что педагогической целью преподавателей перевода выступает обучение переводу как сугубо практической деятельности. Предполагается также, что лица, обучающиеся переводу, являются уже взрослыми, и потому в структуре профессиональной компетентности преподавателя перевода не являются значимыми знания возрастной психологии и педагогики, умение поддерживать дисциплину во время занятия и т. п.

ВЫВОДЫ

На основе проведенного авторами анализа публикаций российских и зарубежных исследователей, а также нормативной документации было выявлено, что в самом широком смысле профессиональная компетентность преподавателя перевода может рассматриваться как интегративная совокупность компетенций переводчика, компетенций преподавателя высшей школы и специфических компетенций преподавателя непосредственно перевода. Результаты анкетирования продемонстрировали, что наличие собственного практического опыта переводческой деятельности подавляющим большинством преподавателей считается обязательным компонентом профессиональной компетентности.

Было также выявлено, что преподаватели перевода считают оба компонента (переводческий и педагогический) неотъемлемой частью своей профессиональной компетентности практически в равной степени.

Наиболее приоритетными по результатам проведенного анкетирования преподавателей перевода оказались умение редактировать перевод, умение переводить письменно, умения оценивать и обосновывать оценку различных видов перевода, а также владение методикой обучения переводу. Именно эти компетенции можно назвать ключевыми компетенциями преподавателя профессионально ориентированного перевода.

Сформированный по результатам исследования перечень профессиональных компетенций преподавателя профессионально ориентированного перевода может быть использован для конструирования содержания профессиональной подготовки преподавательского состава в области обучения переводу, при составлении образовательной программы по направлению подготовки или профессиональной переподготовки «Преподаватель перевода». Данный перечень компетенций может также служить ориентиром для самосовершенствования и профессионального роста действующих преподавателей перевода.

Список источников

1. *Александрова Е.М., Берендяев М.В., Васильева К.А. и др.* Перевод и локализация: опыт разработки профессионального стандарта. Красноярск: Изд-во Сибир. федер. ун-та, 2019. 140 с. <https://elibrary.ru/zaupjr>
2. *Петрова О.В.* Как организовать профессиональную переподготовку преподавателей перевода // Язык. Культура. Коммуникация. 2021. № 23. С. 66-27. <https://elibrary.ru/pdhnwz>
3. *Tareva E.G.* Translator and Interpreter (T & I) Educators: Steps of Professional Skills Development // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2012. Vol. 5. № 6. P. 889-896. <https://elibrary.ru/oyqwej>
4. *Крюкова Т.В.* Методическая система подготовки студентов по специальности «Преподаватель перевода» в языковом вузе (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 21 с. <https://elibrary.ru/znosft>
5. *Sdobnikov V.V., Shamilov R.M., Shlepnev D.N.* The Basic Requirements to Translator Trainers Competence. Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects: proceedings of the 10th International conference / ed. N.L. Amiryannovna. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2022. Vol. 86. P. 1227-1236. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.141>

6. Kelly D. Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis // *Traduction, Terminologie, Rédaction*. 2008. Vol. 21. № 1. P. 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>
7. Чубыкина О.В. Профессиональные компетенции преподавателя перевода как методическая проблема // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009. № 3-1. С. 120-123. <https://elibrary.ru/kpsvbj>
8. Шлепнев Д.Н. О некоторых целях и принципах, которые полезно осознавать начинающему преподавателю перевода // *Когнитивные исследования языка*. 2021. № 3 (46). С. 917-921. <https://elibrary.ru/rvvzqm>
9. Шлепнев Д.Н. Общая модель компетенций преподавателя перевода: возвращаясь к вопросу // *Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние: сб. тез. 4 Общерос. науч. онлайн-конф. с междунар. участием / отв. ред. А.В. Иванов. Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2020. С. 15-17. <https://elibrary.ru/rfspse>*
10. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019. Т. 8. № 29. С. 12-23. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.01>, <https://elibrary.ru/phvtoe>

References

1. Aleksandrova E.M., Berendyaev M.V., Vasil'eva K.A. et al. (2019). *Perevod i lokalizatsiya: opyt razrabotki professional'nogo standart* [Translation and Localization: Experience in Developing a Professional Standard]. Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 140 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zaypjr>
2. Petrova O.V. (2021). How to build a retraining program for translation teachers. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya = Language. Culture. Communication*, no. 23, pp. 66-27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pdhnwz>
3. Tareva E.G. (2012). Translator and interpreter (T & I) educators: steps of professional skills development. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, vol. 5, no. 6, pp. 889-896. <https://elibrary.ru/oyqwej>
4. Kryukova T.V. (2003). *Metodicheskaya sistema podgotovki studentov po spetsial'nosti «Prepodavatel' perevoda» v yazykovom vuze (na materiale angliiskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methodological System of Training Students in the Specialty "Teacher of Translation" in a Language University (on the Material of the English Language). PhD (Education) diss. abstr.]. Moscow, 21 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/znosft>
5. Sdobnikov V.V., Shamilov R.M., & Shlepnev D.N. (2022). The basic requirements to translator trainers competence. In: Amiryannova N.L. (ed.). *Proceedings of the 10th International Conference "Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects"*. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publ., vol. 86, pp. 1227-1236. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.141>
6. Kelly D. (2008). Training the trainers: towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, vol. 21, no. 1, pp. 99-125. <https://doi.org/10.7202/029688ar>
7. Chubykina O.V. (2009). Professional'nye kompetentsii prepodavatelya perevoda kak metodicheskaya problema [Professional competencies of a translation teacher as a methodological problem]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current Issues of the Humanities and Natural Sciences], no. 3-1, pp. 120-123. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kpsvbj>
8. Shlepnev D.N. (2021). On some aims and principles that novice translator trainers should bear in mind. *Kognitivnye issledovaniya yazyka = Cognitive Studies of Language*, no. 3 (46), pp. 917-921. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvvzqm>
9. Shlepnev D.N. (2020). Obshchaya model' kompetentsii prepodavatelya perevoda: vozvrashchayas' k voprosu [The general model of the competence of a translation teacher: returning to the question]. In: Ivanov A.V. (executive ed.). *Sbornik tezisev 4 Obshcherossiiskoi nauchnoi onlain-konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Perevod i kul'tura: vzaimodeistvie i vzaimovliyaniye»* [Proceedings of Theses of the 4th All-Russian Scientific Online Conference with International Participation "Translation and Culture: Interaction and Mutual Influence"]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University Publ., pp. 15-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rfspse>

10. Gavrilenko N.N. (2019). Interdisciplinary approach to teaching industry-specific translation. *Voprosy metodiki преподаvaniya v vuze = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 8, no. 29, pp. 12-23. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.01>, <https://elibrary.ru/phvtoe>

Информация об авторах

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Сбродова Ольга Александровна, магистр педагогики, специалист по учебно-методической работе Управления магистерской подготовки, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-6800-8415>
sbrodova_o_a@my.mgimo.ru

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

Поступила в редакцию 24.05.2023
Поступила после рецензирования 19.07.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the authors

Maria M. Stepanova, PhD (Education), Associate Professor of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>
m.stepanova@odin.mgimo.ru

Olga A. Sbrodova, MA (Education), Educational Programs Support Specialist, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-6800-8415>
sbrodova_o_a@my.mgimo.ru

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

Received 24.05.2023
Approved 19.07.2023
Revised 08.09.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-858-868>



Научно-образовательный дискурс в процессе обучения иностранному языку студентов

Иван Сергеевич ДРОНОВ 

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
39200, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ivandronovtsu@mail.ru

Актуальность. Непрерывность и интенсивность процесса развития общества определяется потребностью человека в социализации. На современном этапе своего существования социальные институты напрямую связаны не только с процессом коммуникации, но и с определенными областями научного знания. Однако детальные описания новых типов дискурса, возникших вследствие взаимной интеграции, встречаются нечасто. Следовательно, подобные прецеденты нуждаются в подробном изучении и определении характерных особенностей. Цель исследования – дать характеристику научно-образовательному типу дискурса в процессе обучения иностранному языку и обосновать его методический потенциал.

Материалы и методы. При помощи теоретического анализа научно-методической литературы, систематизации концептуальных подходов к определению термина «дискурс» и сопоставительном анализе имеющихся интерпретаций разработана характеристика научно-образовательного дискурса и теоретически обосновывается его методический потенциал.

Результаты исследования. Предложено авторское определение термина «дискурс», под которым понимается процесс речевой коммуникации в заданном институциональностью контексте между коммуникантами с набором статусно-ролевых моделей. Также предложено авторское определение термина «научно-образовательный дискурс» в качестве сложной, комплексной и многослойной системы актов научной коммуникации, способствующей формированию необходимых для социализации навыков и умений, структурно соотносящихся с определенным социальным институтом. Описана и разработана авторская характеристика научно-образовательного дискурса.

Выводы. Синергия научного и образовательного типов дискурса в процессе обучения иностранному языку способствует успешной социализации студента, овладению иноязычной коммуникативной компетенцией и также может существовать в структурной формации любого социального института, оказывая воздействие на коммуникатов, находящихся в заданных статусно-ролевых моделях.

Ключевые слова: дискурс, лингвистика, институализация, научно-образовательный дискурс, обучение иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Дронов И.С. Научно-образовательный дискурс в процессе обучения иностранному языку студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 858-868. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-858-868>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-858-868>

Scientific and educational discourse in a process of a student foreign language education

Ivan S. DRONOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

ivandronovtsu@mail.ru

Importance. The continuity and intensity of the society development process is determined by a person's need for socialization. At the present stage of its existence, social institutions are directly connected not only with the communication process, but also with certain areas of scientific knowledge. However, detailed descriptions of new types of discourse that have arisen as a result of mutual integration are rare. Consequently, such precedents need to be studied in detail and the definition of characteristic features. The purpose of the study is to characterize the scientific and educational type of discourse in the process of teaching a foreign language and to substantiate its methodical potential.

Materials and methods. With the use of theoretical analysis of scientific and methodical literature, systematization of conceptual approaches to the definition of the term "discourse" and comparative analysis of available interpretations, a characteristic of scientific and educational discourse is developed and its methodical potential is theoretically substantiated.

Results and Discussion. The author's definition of the term "discourse" is proposed, which means the process of speech communication in an institutionalized context between communicants with a set of status-role models. The author's definition of the term "scientific and educational discourse" is also proposed as a complex, complex and multi-layered system of acts of scientific communication that contributes to the formation of skills and abilities necessary for socialization, structurally correlated with a certain social institution. The author's characteristic of scientific and educational discourse is described and developed.

Conclusion. The synergy of scientific and educational types of discourse in the foreign language teaching process contributes to the successful socialization of the student, the acquisition of foreign language communicative competence and can also exist in the structural formation of any social institution, influencing the communists who are in the given status-role models.

Keywords: discourse, linguistics, institutionalization, scientific and educational discourse, teaching a foreign language, foreign language communicative competence

For citation: Dronov, I.S. (2023). Scientific and educational discourse in a process of a student foreign language education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 858-868. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-858-868>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последние несколько лет такой языковой феномен, как «дискурс», уже много лет являвшийся предметом интереса со стороны научного лингвистического сообщества, претерпел серьезные изменения по части подходов к своему определению. Это можно свя-

зать с непрерывностью процесса интеграции разных типов дискурса в институциональную модель взаимодействия участников процесса коммуникации. Кроме того динамика изменений в самом процессе социализации напрямую влияет на изменение статуса дискурса в жизни коммуникантов. Важность дискурса отмечалась многими авторами. В кон-

тексте нашего научного исследования мы предлагаем придерживаться мнения Б.М. Гаспарова: «Всякий акт употребления языка – будь то произведение высокой ценности или мимолетная реплика в диалоге – представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта» [1, с. 9]. Также ученый напрямую соотносил дискурс с «языковым существованием». Непрерывный процесс трансформации типов и перманентных переходов из одного в другой представляет интерес как со стороны ученых-социологов, так и со стороны исследователей в области теории и методики преподавания иностранных языков. Однако детальные описания новых типов дискурса, возникших вследствие взаимной интеграции, встречаются нечасто. Следовательно, подобные прецеденты нуждаются в подробном изучении и определении характерных особенностей.

Обзор литературы. Термин «дискурс» ввиду непрекращающегося количества попыток к его интерпретации и не поддающегося обзору уже имеющихся авторских определений до сих пор не имеет четких границ значений. Это объясняется самой многогранностью существования дискурса в разных формациях и самом непосредственном его сопряжении с процессом коммуникации между людьми. Во всем многообразии уже существующих подходов к определению данного термина нам представляется логичным выделить единую мысль, прослеживающуюся у таких авторов, как В.И. Карасик, Т.А. ван Дейк, В.З. Демьянков [2–4]. Исследователи интерпретируют дискурс в качестве процесса речемыслительной деятельности, находящегося в определенной системе понятий с учетом статусно-ролевых моделей, находящихся в процессе коммуникации участников. Также отмечается неразрывная связь дискурса с текстом, а именно его трансформация при переходе от текста к «произнесенному в реальности тексту». Несмотря на то, что данные мысли в разных вариациях прослеживаются у определенного количества исследователей, нам представляется необхо-

димым и важным отметить и другие аспекты подходов к определению дискурса.

Французский исследователь Э. Бэнвенист, хоть и придерживался общности в подходах к определению дискурса, но в своих работах делал акцент именно на прагматике текста. Так, исследователь предпринимал попытку дать определение термину в качестве «речи в самом широком смысле, как всякое высказывание, предполагающее говорящего и слушающего и намерение первого определенным образом воздействовать на второго» [5, с. 276]. В данном случае исследователь избирательно дистанцируется от мнения о неразрывности текста и речи, акцентируя внимание именно на акте коммуникации. Схожая мысль прослеживается и у В.В. Богданова, в центре внимания одной из работ которого стоит строгая дифференциация между «устными» и «письменными» формами дискурса [6]. Исследователем отмечается существенная разница между статичным, подготовленным и зачастую не привязанным к участнику или участникам коммуникации текстом и динамичной, спонтанной, реагирующей на ситуацию речью. Однако автором представляется дискурс в виде синергии двух этих компонентов. В лингвистическом отношении стоит отметить трактовку Т.М. Николаевой. По ее мнению, дискурс представляется многогранным и всеобъемлющим термином, в большинстве своем относящимся исключительно к лингвистике текста. Исследователь отдает предпочтение тексту речи, но также в своем исследовании определяет соответствующие значения, которые используют и другие авторы: «1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная» [7, с. 467]. В свою очередь, Г.А. Орлов в своих научных исследованиях писал о категоризации речи, «материализуемой в виде устного или письменного речевого произведения, относительно завершенного в смысловом и структурном отношении, длина которого потенциально ва-

риативна: от синтагматической цепи свыше отдельного высказывания (предложения) до содержательно цельного произведения (рассказа, беседы, описания, инструкции, лекции и т. п.)» [8, с. 14]. Ученый придерживается мнения о превосходстве речи над текстом, не отделяя один сегмент от другого в попытке определения термина «дискурс». Та же идея прослеживается в работе С.И. Виноградова, который следующим образом интерпретировал находящийся в центре нашего исследования термин: «Завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» [9, с. 139]. Исследователь, ставя в приоритетную позицию завершенность высказывания мыслей через призму заданной ситуации, так же как и его коллеги, отмечает значимость перехода дискурса от статического состояния к динамическому с трансформацией текста в речь. Отмечая личностный аспект коммуникантов, ученый подтверждает актуальный тезис о психологическом аспекте процесса коммуникации. В ряде научных работ дискурс не раз отождествлялся в качестве определенной социальной деятельности в пределах заданной ситуации общения в форме социального института. Такая мысль прослеживается у А.А. Кирбика, который интерпретировал дискурс следующим образом: «коммуникативная ситуация, включающая сознание коммуникантов и создающийся в процессе общения текст» [10, с. 132]. И как большинство авторов, исследователь не стремится разделять речь и текст, а напротив, подходит к синергии этих двух комплексных составляющих определения. Во всем многообразии подходов и попыток к определению дискурса среди отечественных исследователей, несмотря на диаметрально противоположные контексты области научного знания, определенно прослеживается общность мысли по части неразрывности дискурса и текста.

Однако нам кажется необходимым рассмотреть и некоторые другие подходы по части определения дискурса зарубежными исследователями. Среди внушительного ряда работ нами были выбраны наиболее отвечающие цели нашего исследования. Немецкий философ Ю. Хабермас в одном из своих исследований отметил неразрывную связь дискурса в любом из его видов с социальной ответственностью и установленными нормами поведения в обществе в процессе речевой коммуникации [11]. И в этом случае отмечается социальная составляющая дискурса вне противопоставления речи тексту или их синергии. Схожую мысль можно увидеть в совместном исследовании британских лингвистов Д. Поттера и М. Уэзерелл [12]. Ученые также отметили многогранность термина, но соотнесли его с психологической составляющей общения. Дискурс в их понимании представляется составляющей дискурсивной психологией, в основе парадигмы которой стоит социальное взаимодействие. Таким образом, исследователи расширили область понимания и определения феномена дискурса и его междисциплинарности. В работе французского исследователя М. Фуко поднимается вопрос структурной составляющей дискурса. Он определял его как «совокупность высказываний, принадлежащих к одной и той же системе формаций. Именно таким образом я могу говорить о климатическом дискурсе, дискурсе экономическом, дискурсе естественной истории и дискурсе психиатрии» [13, с. 108]. В данном случае автором отмечается исторический контекст процесса коммуникации, который может происходить и в реальном времени, и в прошлом. Кроме того исследователь предлагал обширную типологию дискурса, структурно определяя каждый в соответствии с институциональностью и временем ситуации речевой коммуникации.

Проведя комплексный анализ вышеизложенных определений, в своем научном исследовании под «дискурсом» мы предлагаем понимать **процесс речевой коммуникации в заданном институциональностью**

контексте между коммуникантами с набором статусно-ролевых моделей.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При помощи теоретического анализа научно-методической литературы, систематизации концептуальных подходов к определению термина «дискурс» и сопоставительном анализе имеющихся интерпретаций разработана характеристика научно-образовательного дискурса и теоретически обосновывается его методический потенциал.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Приняв во внимание феномен и многослойность дискурса, нам представляется максимально понятной его перманентная динамическая трансформация в контексте глобальных изменений в мире и в большинстве сфер деятельности. В эпоху всеобщей глобализации и цифровизации общества дискурс как социальный конструкт неизбежно претерпевает изменения как в своей структурной составляющей, так и в социологическом контексте. Этим объясняется и многозначность термина, и непрекращающиеся попытки к его определению в качестве социального института. В контексте нашего научного исследования нам представляется необходимым рассмотреть институциональный тип дискурса как инструмент социального взаимодействия и провести градацию его отдельных взятых видов.

В лингвистическом научном сообществе не существует общепринятой дискурсивной типологии. Это объясняется разностью подходов к ее интерпретации. Мы же в своем научном исследовании предлагаем придерживаться мнения В.И. Карасика, который выделяет два базовых типа – *личностный* и *институциональный* [14]. С позиции социолингвистики, в основе которой лежит анализ коммуникантов-участников речевого общения с их принадлежностью к определенной социальной группе или институту, нас интересует именно институциональный тип дис-

курса. Данный тип неразрывно связан с установившимися нормами социального поведения в обществе – как вербальными, так и невербальными. Процесс коммуникации между участниками данного типа дискурса также обусловлен социальной составляющей коммуникантов. Это накладывает определенные обязательства при общении и создает его границы, не позволяющие нарушить контекст пребывания в том или ином социальном институте. Сам В.И. Карасик определял институциональный тип дискурса как «общение в контексте определенного социального института, который, в свою очередь, задает рамки статусно-ролевых отношений» [14, с. 6]. То есть для понимания структуры этого типа и пребывания внутри необходимо понимать его правила и конвенции. В этом же ключе Е.И. Шейгал описывала этот тип как «дискурс, осуществляемый в общественных институтах, общение в которых является составной частью их организации» [15, с. 43]. Кроме того, у институционального типа дискурса существуют два фундаментальных признака, позволяющих довольно четко его идентифицировать и разделить на виды, отвечающие институциональности. Это – *цель* и *участники общения*. Большинство исследователей отмечает, что участниками институционального типа дискурса являются представители определенного социального института, взаимодействующие между собой. В качестве цели данного типа можно в общем ключе определить социализацию и институционализацию его участников. Институциональность также обуславливает определенную стереотипность в процессе коммуникации и использование клишевости. Социализация, в свою очередь, обеспечивается взаимодействием участников между собой. В большинстве своем исследователи придерживаются градации институционального типа на виды дискурса, соотносящиеся с социальной сферой жизнедеятельности человека – религиозный, военный, политический, медицинский, деловой, спортивный, научный, педагогический, массово-информационный и т. д. В контексте нашего научного

исследования среди всех перечисленных видов нас наиболее интересует именно педагогический вид дискурса, нуждающийся в детальном рассмотрении.

Педагогический вид дискурса интерпретируется в формации институционального типа разными исследователями по-разному. Однако в подавляющем большинстве работ прослеживается мысль о фундаментальности смысловой деятельности, сопровождаемой иерархизированной формой речевого взаимодействия, с целью овладения новыми знаниями, умениями или навыками. И.А. Колесникова пишет о педагогическом дискурсе таким образом – «целостная характеристика речевой составляющей педагогического взаимодействия, взятого в качестве самостоятельного явления; специфическое профессиональное речевое «наполнение» той или иной коммуникативной ситуации, развивающейся в рамках образовательного процесса» [16, с. 153]. Исследователь подтверждает мысль об образовательной составляющей педагогического дискурса. Сам по себе педагогический дискурс ориентирован не только на процесс освоения новыми знаниями или умениями. Его целью может быть и воспитательный компонент социализации индивида в социуме. Так как в диаде «агент–клиент» не предполагаются равные статусно-ролевые характеристики, а это напрямую говорит о фактическом распределении ролей. Среди широкого спектра научных исследований педагогический дискурс как вид дискурса институционального представляется в формации высшего учебного заведения. Это можно объяснить системностью функционирования в образовательной среде, включающей в себя определенные цели, участников и стратегии, способствующие формированию необходимых для социализации обучающихся компетенций. Одним из важнейших концептов педагогического дискурса является *обучение*, что прослеживается в большинстве научных работ по этой проблематике. В контексте нашего научного исследования, проведя анализ представляющих, на наш взгляд, ценность работ [17–20], мы предлагаем ин-

терпретировать педагогический дискурс как составной компонент получения высшего образования в высшем учебном заведении. В этой связи нам представляется необходимым обозначить его видовое разнообразие.

По мнению Н.С. Остражковой, педагогический дискурс подразделяется на пять основных разновидностей в зависимости от функциональной составляющей – «дидактический, академический, публицистический, специализирующий и специальный» [21]. Такая градация может быть использована и в профессиональной коммуникации исследователей, и в самом процессе обучения студентов. Однако, по нашему мнению, такая широкая дифференциация не способствует четкому пониманию реализации педагогического типа дискурса. Предложенные разновидности характеризуют педагогический тип лишь в конкретно заданных ситуациях без необходимого уточнения процесса. Дидактический тип может быть интерпретирован как процесс речевой коммуникации на занятиях, а академический может быть соотнесен с публицистическим через призму научных трудов по определенной тематике. Кроме того, специализирующий отсылает к социальной составляющей, а специальный – к междисциплинарным исследованиям. В нашем исследовании мы, приняв во внимание имеющийся перечень разновидностей, предлагаем дополнить его двумя дополнительными типами – *научным* и *образовательным*. В контексте реализации дискурсивных стратегий педагогического дискурса определение этих двух типов представляется нам необходимым условием для формирования необходимых компетенций у студентов высших учебных заведений.

Продолжая мысль о всеобщей глобализации и цифровизации большинства процессов в современном обществе, необходимо отметить и актуальный вопрос о социализации человека. Одной из центральных тем нашего исследования значится институциональность. Социальным институтом в данном случае выступает высшее учебное заведение, а его участниками – студенты и пре-

подавателями. В современном мире владение иностранным языком все больше воспринимается как обязательное условие и для социализации с формированием необходимых для этого навыков и умений. Традиционно считается, что одной из главных целей обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) во всем многообразии ее компонентов. Эта цель в большинстве своем соотносится как с целями, так и со стратегиями научного и образовательного типов дискурса. Для полноты понимания их смежности нам представляется необходимым более подробно их рассмотреть.

В научном сообществе зачастую научный и образовательный типы дискурса интерпретируются в качестве кардинально противоположных сторон. Отчасти это можно объяснить разными подходами к определению и разными условиями реализации самого дискурса. Нам представляется важным отметить, что в работе мы придерживаемся именно лингвистической оценки типов, сознательно дистанцируясь от подхода бытийного. Например, с позиции лингвистики текста научный дискурс нередко представляется трансляцией нового научного знания через текст, обусловленный канонами его реализации. Такую мысль в монографии изложила Е.М. Какзанова: «Научный дискурс – это форма выражения, которая используется для передачи научной информации, особенно на техническом языке» [22, с. 38]. Образовательный тип дискурса в этом же случае заключен в социально-педагогический контекст, отвечающий воспитательным целям. Этому же мнению придерживается С.Н. Жаров, говоря о том, что «в образовательном дискурсе усвоение знания неотрывно от формирования социальных и душевных качеств» [23, с. 14]. С позиции жанрового разнообразия научный дискурс достаточно вариативен – выступление на конференции, научный доклад, научная статья, тезис, монография, диссертация и т. д. Жанровая составляющая обусловлена большим и малым размером научной прозы. Образовательный

дискурс в жанровом отношении представляется лекцией, научной конференцией, факультативным занятием и любой другой формой процесса обучения, о чем не раз говорилось в исследованиях современных ученых-лингвистов [24–26]. В общем смысле научный тип дискурса можно отнести к доминирующей форме научной коммуникации, тогда как дискурс образовательный выступает преимущественно в контексте обучения и трансляции научного знания. Однако эти, на первый взгляд, разные типы имеют довольно существенные общие точки сопряжения, что позволяет сделать вывод об их определенной идентичности. У научного и образовательного типов вполне может быть единый хронотоп, а именно – образовательная среда высшего учебного заведения. Научный дискурс в данном случае может быть представлен в виде коммуникации представителей профессорско-преподавательского состава, а образовательный – в этой же коммуникации, но с представителями студенческого научного сообщества. Общей может быть и цель, так как в самом широком смысле приоритетным является овладение новым научным знанием. Вариативность дискурсивных стратегий разных типов напрямую соотносится с поставленной целью. Если общность поставленных целей позволяет говорить о смежности дискурсивных стратегий, то же самое можно сказать и о материалах дискурса. К примеру, научная статья как жанр может быть представлена и в научном, и в образовательном типах. В первом случае и в процессуальном отношении речь ведется о написании статьи, а во втором – о чтении или обсуждении. Несмотря на существенное различие, научная статья определенно подходит к двум типам, что снова говорит в пользу относительной идентичности характерных особенностей. Также прослеживается несомненный лингводидактический потенциал объединения, если в качестве приоритетной цели выступит овладение иноязычной коммуникативной компетенцией.

Проведя анализ некоторых имеющихся определений и обозначив свою оценку возможности синергии этих двух типов, в кон-

тексте нашего исследования мы предлагаем объединить научный и образовательный дискурс в один тип – *научно-образовательный*. По нашему мнению, реализация его дискурсивных стратегий, обозначение общей цели и единого хронотопа с коммуникантами-представителями социального института напрямую способствуют овладению студентами компонентами ИКК. Также стоит отметить и несомненный педагогический потенциал научно-образовательного типа дискурса, способствующий социализации коммуниканта в социуме.

Взяв за основу одну из наиболее общепринятых концепций описания дискурса, предложенную В.И. Карасиком [14], мы предлагаем следующую характеристику научно-образовательного дискурса в процессе обучения иностранному языку.

Участниками научно-образовательного дискурса выступают студенты разных направлений подготовки и представители профессорско-преподавательского состава, соотносящиеся с определенным социальным институтом. Заранее заданные статусно-ролевые модели не предполагают равенства адресатов и напрямую способствуют трансляции научного знания.

Хронотоп научно-образовательного дискурса определяется в качестве образовательной среды высшего учебного заведения. Это обуславливает контекст процесса коммуникации между коммуникантами и выполнением поставленных целей.

Цель научно-образовательного дискурса заключается в овладении иноязычной коммуникативной компетенцией студентами разных направлений подготовки и последующей возможностью социализации в обществе через формирование необходимых для этого навыков и умений.

Ценностью научно-образовательного дискурса становится возможность социализации студента в обществе, его интеграция в социальный институт через призму формирования необходимых для этого навыков и умений.

Стратегия научно-образовательного дискурса напрямую соотносится с целью

обучения и предполагает не только овладение иностранным языком, но и развитие определенных навыков и умений. Трансляция научного знания способствует реализации избранной стратегии.

Материалами научно-образовательного дискурса являются научные тексты, представленные в любом виде – устном или письменном. К *прецедентным текстам* будут относиться все научные или методические пособия, способствующие выполнению поставленных целей. Это могут быть как методические издания, так и исследовательские работы по определенной тематике. В том числе и междисциплинарные исследования.

Жанровая вариация научно-образовательного дискурса основывается на уже существующих в процессе обучения формах трансляции научного знания – лекционные занятия, семинары, научно-практические конференции, круглые столы, обсуждение научной статьи и др. То есть большинство способов научной коммуникации между студентом и преподавателем как при коллективном обсуждении, так и личном.

Прецедентные тексты научно-образовательного дискурса, как отмечалось выше, могут включать себя широкий спектр научных прецедентных текстов в любом из видов. Это могут быть научные статьи, методические пособия, учебно-методические материалы, очерки, тезисы, материалы конференций и др.

Дискурсивные формулы научно-образовательного дискурса напрямую зависят от заданной ситуации, определяющей течение процесса коммуникации. Эти формулы обусловлены как контекстом реализации, так и заранее обозначенными статусно-ролевыми моделями. К ним относятся слова, словосочетания и предложения, не выходящие за четкие границы общения и отвечающие поставленным целям диалога.

Исходя из вышеизложенных понятий и определений, проведя их комплексный анализ, можно предложить следующее определение термину «**научно-образовательный дискурс**»: **сложная, комплексная и многослойная система актов научной коммуни-**

кации, способствующая формированию необходимых для социализации навыков и умений, структурно соотносящаяся с определенным социальным институтом. Также следует отметить, что данный тип дискурса, являющийся синергией научного и образовательного типов, может существовать в структурной формации любого социального института и оказывать воздействие на коммуникатов, находящихся в заданных статусно-ролевых моделях.

ВЫВОДЫ

В центре внимания исследования была реализация типов институционального дискурса в обучении иностранному языку. Было

предложено авторское определение понятиям «дискурс», которое трактуется как процесс речевой коммуникации в заданном институциональностью контексте между коммуникантами с набором статусно-ролевых моделей, и «научно-образовательный дискурс», интерпретируемый как сложная, комплексная и многослойная система актов научной коммуникации, способствующая формированию необходимых для социализации навыков и умений, структурно соотносящаяся с определенным социальным институтом. В результате была разработана и предложена характеристика научно-образовательного дискурса и отмечен его методический потенциал в процессе обучения иностранному языку студентов.

Список источников

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. М., 1996. 351 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. <https://elibrary.ru/ugqamp>
3. Дейк ван Т.А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153-161.
4. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык. Личность. Текст / отв. ред. В.Н. Топоров. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 34-55. <https://elibrary.ru/scefkf>
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика / пер. с фр. М.: Прогресс, 1974. 446 с.
6. Богданов В.В. Текст и текстовое общение. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1993. 67 с.
7. Николаева Т.М. Краткий словарь терминов лингвистики // Новое в зарубежной лингвистике. 1978. № 8. С. 467-471. <https://elibrary.ru/srveef>
8. Орлов Г.А. Современная английская речь. М.: Высш. шк., 1991. 238 с.
9. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996. С. 121-152.
10. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1994. № 5. С. 126-139. <https://elibrary.ru/yrnjvr>
11. Habermas J. Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns // Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verl., 1989. S. 571-606.
12. Potter J., Wetherell M. Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour. L.: Sage Publications Ltd., 1987. 256 p.
13. Фуко М. Археология знания. Киев: Ника-Центр, 1996. 208 с.
14. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20. <https://elibrary.ru/vwhliz>
15. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. Москва; Волгоград: Перемена, 2000. 367 с.
16. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога. М., 2007. 328 с. <https://elibrary.ru/qvlddf>
17. Роботова А.С. Современный педагогический дискурс // Вестник Герценовского университета. 2008. № 12 (62). С. 19-25. <https://elibrary.ru/nszckl>
18. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 2-1 (52). С. 52-56. <https://elibrary.ru/jvgsff>
19. Осипова С.И., Фомина Е.И. Дискурс как объект педагогического анализа // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 9-12. <https://elibrary.ru/paywml>

20. Суворова С.Л. Феноменология исследования понятий «Дискурс» и «Педагогический дискурс» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2012. № 4 (263). С. 84-87. <https://elibrary.ru/oxrfff>
21. Остражкова Н.С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: Английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 18 с.
22. Какзанова Е.М. Лингвокогнитивные и культурологические особенности научно-математического текста. М.: Тов-во науч. изданий КМК, 2009. 163 с.
23. Жаров С.Н. Образовательный дискурс как единство обучения и формирования личности (История и современность) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 4. С. 12-19. <https://elibrary.ru/xwfcct>
24. Дронов И.С. Типы институционального дискурса в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 187. С. 29-36. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-29-36>, <https://elibrary.ru/ayqqcd>
25. Дронов И.С. Дискурсивное пространство образовательной среды вуза // Неофилология. 2021. Т. 7. № 26. С. 335-344. <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-26-335-344>, <https://elibrary.ru/prjdbf>
26. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58-64. <https://elibrary.ru/udqzxx>

References

1. Gasparov B.M. (1996). *Yazyk, pamyat', obraz: Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language, Memory, Image: Linguistics of Language Existence]. Moscow, 351 p. (In Russ.)
2. Karasik V.I. (2002). *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 477 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ugqamp>
3. Deik van T.A. (1988). Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for understanding a coherent text]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike* [New in Foreign Linguistics]. Moscow, issue 23, pp. 153-161 (In Russ.)
4. Dem'yankov V.Z. (2005). Tekst i diskurs kak terminy i kak slova obyden'nogo yazyka [Text and discourse as terms and as words of daily vocabulary]. In: Toporov V.N. (executive ed.). *Yazyk. Lichnost'. Tekst* [Language. Personality. Text]. Moscow, Languages of Slavic cultures Publ., pp. 34-55 (In Russ.) <https://elibrary.ru/scfckf>
5. Benvenist E. (1974). *Obshchaya lingvistika* [General Linguistics]. Moscow, Progress Publ., 446 p. (In Russ.)
6. Bogdanov V.V. (1993). *Tekst i tekstovoe obshchenie* [Text and Text Communication]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 67 p. (In Russ.)
7. Nikolaeva T.M. (1978). Kratkii slovar' terminov lingvistiki [A short dictionary of linguistics terms]. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike* [New in Foreign Linguistics], no. 8, pp. 467-471 (In Russ.) <https://elibrary.ru/srveef>
8. Orlov G.A. (1991). *Sovremennaya angliiskaya rech'* [Modern English Speech]. Moscow, High School Publ., 238 p. (In Russ.)
9. Vinogradov S.I. (1996). Normativnyi i kommunikativno-pragmaticheskii aspekty kul'tury rechi [Normative and communicative-pragmatic aspects of speech culture]. *Kul'tura russkoi rechi i effektivnost' obshcheniya* [Culture of Russian Speech and Effectiveness of Communication]. Moscow, pp. 121-152. (In Russ.)
10. Kibrik A.A. (1994). Kognitivnye issledovaniya po diskursu [Cognitive research on discourse]. *Voprosy yazykoznanija = Voprosy Jazykoznanija*, no. 5, pp. 126-139. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yrnjvr>
11. Habermas J. (1989). Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. 3. Aufl. Frankfurt a/M: Suhrkamp Verl., S. 571-606. (In Ger.)
12. Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London, Sage Publications Ltd., 256 p.
13. Fuko M. (1996). *Arkheologiya znaniya* [Archaeology of Knowledge]. Kiev, Nika-Tsentr Publ., 208 p. (In Russ.)
14. Karasik V.I. (2000). O tipakh diskursa [About the types of discourse]. *Yazykovaya lichnost': institutsional'nyi i personal'nyi diskurs* [Linguistic Personality: Institutional and Personal Discourse]. Volgograd, Peremena Publ., pp. 5-20. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vwhliz>

15. Sheigal E. I. (2000). *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of Political Discourse]. Moscow, Volgograd, Peremena Publ., 367 p. (In Russ.)
16. Kolesnikova I.A. (2007). *Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga* [Communicative Activity of a Teacher]. Moscow, 328 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qvlddf>
17. Robotova A.S. (2008). Sovremenniy pedagogicheskii diskurs [Modern pedagogical discourse]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Herzen University Bulletin], no. 12 (62), pp. 19-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nszckl>
18. Ezhova T.V. (2006). To the problem of studying of pedagogical discours. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*, no. 2-1 (52), pp. 52-56. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jvgsff>
19. Osipova S.I., Fomina E.I. (2012). Diskurs kak ob'ekt pedagogicheskogo analiza [Discourse as an object of pedagogical analysis]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 9-12. (In Russ.) <https://elibrary.ru/paywml>
20. Suvorova S.L. (2012). Phenomenology of researching the notions "discourse" and "pedagogical discourse". *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, no. 4 (263), pp. 84-87. (In Russ.) <https://elibrary.ru/oxrfff>
21. Ostrazhkova N.S. (2004). *Obuchenie ponimaniyu sodержatel'nogo komponenta pedagogicheskogo diskursa lektsii: Angliiskii yazyk, yazykovoi vuz: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching to Understand the Content Component of Lecture Pedagogical Discourse: English, Language University. PhD (Education) diss. abstr.]. Tambov, 18 p. (In Russ.)
22. Kakzanova E.M. (2009). *Lingvokognitivnye i kul'turologicheskie osobennosti nauchno-matematicheskogo teksta* [Linguocognitive and Culturological Features of Scientific and Mathematical text]. Moscow, KMK Scientific Press Ltd., 163 p. (In Russ.)
23. Zharov S.N. (2019). Educational discourse as unity of personality training and formation (history and modernity). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, no. 4, pp. 12-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xwfcct>
24. Dronov I.S. (2020). Types of institutional discourse in a foreign language teaching. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 187, pp. 29-36. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-29-36>, <https://elibrary.ru/ayqqcd>
25. Dronov I.S. (2021). Discursive space of educational environment of the university. *Neofilologiya = Neophilology*, vol. 7, no. 26, pp. 335-344. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-26-335-344>, <https://elibrary.ru/prjdbf>
26. Smirnova N.V. (2015). Fostering academic literacy and academic writing in university: from theory to practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 58-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/udqzxh>

Информация об авторе

Дронов Иван Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>
ivandronovtsu@mail.ru

Поступила в редакцию 05.05.2023
Поступила после рецензирования 25.08.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Ivan S. Dronov, PhD (Education), Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>
ivandronovtsu@mail.ru

Received 05.05.2023
Approved 25.08.2023
Revised 08.09.2023

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-869-879>



Исследование поверхностных и глубинных структур научных статей русскоязычных авторов на основе лингвокультурного подхода

Елена Евгеньевна ПЛОХИХ 

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
nedopjokina.elena@gmail.com

Актуальность. Курсы академического письма, традиционно основывающиеся на концепции English for Academic Purposes, все чаще подвергаются критике со стороны исследователей и преподавателей одноименной дисциплины. Обучение студентов созданию соответствующих всем правилам поверхностных структур научной статьи представляется на практике не совсем достаточным, необходимо также разработать дидактические инструменты по созданию адекватных глубинных структур текста, которые лежат в области лингвокультурных смыслов и связаны с интеллектуальным стилем представителей определенной национальной культуры и снабдить ими обучающихся. Целью исследования является: а) обоснование идеи о «культуроёмкости» академического текста; б) выделение параметров текста, в области которых выражены национально-культурные смыслы; в) анализ лингвокультурных особенностей научных статей, написанных русскоязычными авторами на русском языке, на основе данных параметров; г) определение специфики интеллектуального стиля русскоязычных исследователей.

Материалы и методы. Был проведен дискурс-анализ 139 научных статей из области лингвистики и теории и методики обучения, написанных русскоязычными авторами на русском языке.

Результаты исследования. Был составлен усредненный портрет русскоязычного исследователя и описаны черты его интеллектуального стиля.

Выводы. Выявлено, что: а) лингвокультурным потенциалом обладают не только художественные тексты, но и тексты других функциональных стилей, в том числе научные статьи; б) культура и текст научной статьи имеют общие черты; в) интеллектуальный стиль русскоязычных исследователей тяготеет к тевтонскому, а способ мышления – к «холистическому, диалектическому».

Ключевые слова: академическое письмо, научная статья, лингвокультурология, культууроёмкость

Для цитирования: Плехих Е.Е. Исследование поверхностных и глубинных структур научных статей русскоязычных авторов на основе лингвокультурного подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 869-879. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-869-879>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-869-879>

The research of the surface and deep scientific articles structures by Russian-speaking authors based on the linguocultural approach

Elena E. PLOKHICH 

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation
nedopjokina.elena@gmail.com

Importance. Academic writing courses, traditionally based on the concept of English for Academic Purposes, are increasingly being criticized by researchers and teachers of this discipline. Teaching students to write scientific articles that correspond to all the rules does not seem to be enough; it is also necessary to develop didactic tools for creating appropriate text structures that lie in the field of linguocultural meanings and are closely related to the intellectual style of representatives of a particular culture and provide them to students. The purpose of the research is: a) substantiation of the idea of “cultural capacity” of an academic text; b) identification of text parameters in which national and cultural meanings are expressed; c) analysis of linguistic and cultural features of scientific articles written by Russian-speaking authors in Russian, based on these parameters; d) determination of the specifics of the intellectual style of Russian-speaking researchers.

Materials and methods. A discourse analysis of 139 scientific articles from the field of linguistics and theory and teaching methods written by Russian-speaking authors in Russian was carried out.

Results and Discussion. An average portrait of a Russian-speaking researcher was compiled and the features of his intellectual style were described.

Conclusion. It is revealed that: a) not only artistic texts have linguistic and cultural potential, but also texts of other functional styles, including scientific articles; b) culture and the text of a scientific article have common features; c) the intellectual style of Russian-speaking researchers tends to Teutonic, and the way of thinking – to “holistic, dialectical”.

Keywords: academic writing, scientific article, linguoculturology, cultural capacity

For citation: Plokhikh E.E. (2023). The research of the surface and deep scientific articles structures by Russian-speaking authors based on the linguocultural approach. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 869-879. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-869-879>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Мысль о том, что крайне строгий в основе своей академический текст является культуроемким, только на первый взгляд провокационна [1]. Безусловно, если сравнить лингвокультурный потенциал художественного и классического академического текстов (в жанре «научная статья»), то они не будут равнозначными величинами. Тем не менее это не значит, что научная статья не несет в себе никаких отпечатков национальной культуры.

Напротив, мы постоянно сталкиваемся с подобными элементами и проявлениями культуры, которые проникают даже в строгий мир написания и публикации статей, четко контролируемый различными правилами и предписаниями редакторов и рецензентов [2].

Идея о «культуроемкости» академической статьи может быть доказана с помощью соотнесения академического текста как такового с параметрами схожести культуры и текста (на основе концепций Н.С. Болотновой и Л.А. Ходяковой) [3; 4].

1. *Семиотическое родство текста и культуры.* Академическая статья, как и художественный текст, представляет собой семиотическую систему, в которой закодирована определенная информация. Более того, и академическая статья, и художественный текст создаются человеком-носителем определенной национальной семиотики культуры. Это дает нам право утверждать семиотическое родство академического текста и культуры.

2. *Информативность.* Одной из центробразующих функций академической статьи является информационная функция. Передача научных знаний коллегам и последующим поколениям – это первоначальная цель создания академических текстов в принципе. Соответствие академической статьи данному параметру, на наш взгляд, более чем очевидно.

3. *Диалогичность.* Посредством написания статьи ученый ведет диалог со своими читателями: с исследователями, заинтересованными в подобной проблематике; с коллегами; оппонентами и т. д. Кроме того, можно объяснить диалогичность академического текста более широко. По Ю.М. Лотману, «высокоорганизованный текст» является не просто посредником в коммуникативном акте между автором и читателем, а «становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности» [5, с. 89]. Автор текста и читатель воспринимают текст как некое «самостоятельное интеллектуальное образование», с которым можно вести беседу [5, с. 89]. Мы считаем, что подобное объяснение параметра «диалогичность» актуально не только для художественного, но и для академического текста.

4. *Деятельностная сущность.* С предыдущим параметром связан деятельностный характер академической статьи: с помощью статьи исследователь осуществляет письменную коммуникативную деятельность в научной среде. Это значит, что параметр «деятельностная сущность», который был выделен для доказательства схожести художественного текста и культуры, может быть

справедливо применен и в отношении академической статьи.

5. *Интерпретируемость.* По нашему мнению, под «интерпретируемостью» в общем смысле понимают возможность осмысления содержания текста. Работа с текстом любого функционального стиля, в том числе научной статьи, обязательно предполагает осмысление содержания. Принципиальное различие состоит в том, что смысловое наполнение текстов разных функциональных стилей неодинаково. В художественном тексте заключена не только фактическая информация, но и символическая, выраженная с помощью образов, за счет которой расширяется «поле» интерпретируемости художественного текста. Особенностью академической статьи, наоборот, является максимально возможная однозначность фактической информации, которая не допускает множественных интерпретаций или, по крайней мере, стремится к этому идеалу.

6. *Символичность.* Данный параметр, безусловно, больше подходит для характеристики художественного текста, так как символ является «знаком, в котором первичное содержание выступает формой для вторичного» [6, с. 96]. Вторичные значения связаны с формированием глубинных смыслов текста, что не является типичным и, более того, позволительным для классической академической статьи. Возможности для интерпретации, которые предоставляют символы, могут послужить причиной неправильного понимания идей ученого, который написал статью.

7. *Категориальная общность.* Признаки культуры, перечисленные В.А. Масловой (целостность, индивидуальное своеобразие, общая идея и стиль), и те признаки, которые традиционно считаются признаками художественного текста (связность и целостность, наличие идеи (концептуальность), стилистическая маркированность), относятся также к характеристикам академической статьи и являются базовыми, а не специфическими характеристиками текста конкретного функционального стиля [6].

8. *Функциональная общность.* Культура выполняет следующие функции: «информационную, адаптивную, коммуникативную, регулятивную, нормативную, оценочную, интегративную, социализации и др.» [6, с. 14]. Эти же функции присущи академической статье: она передает информацию, определенным образом приспособливает человека к окружающей действительности, осуществляет коммуникацию между отправителем (исследователем) и получателем (читателями), через содержание управляет коммуникативной деятельностью между отправителем и получателем (вызывает ответную реакцию или ее отсутствие), предлагает/устанавливает некие правила и нормы, производит оценку существующих явлений/понятий и предметов, объединяет отдельные части (например, теории) в целое, вводит человека в некий социум и знакомит его с окружающей действительностью.

9. *Нормативность.* При написании академической статьи необходимо учитывать ряд правил: правила композиционного оформления статьи, правила оформления библиографических ссылок, правила цитирования, правила изложения и целый ряд других правил, которые непосредственно касаются языкового оформления академической статьи (синтаксис, пунктуация, орфография и т. д.). Следовательно, данный параметр применим к академической статье точно так же, как и к художественному тексту.

На основе анализа было установлено соответствие академической статьи параметрам, которые являются общими для характеристики культуры и художественного текста. Можно сделать вывод о том, что эти параметры практически полностью, за исключением «символичности», соответствуют характеристикам академической статьи. На основании этого можно сделать ряд выводов: во-первых, культура и академическая статья имеют общие черты; во-вторых, академическая статья – это одна из формальных единиц культуры; в-третьих, академическая статья обладает лингвокультурным потенциалом (культуроёмка).

Это, в свою очередь, означает, что соответствующее замыслу автора текста восприятие и понимание академической статьи зависит не только от языковой компетентности читателя, но и от его способности воспринять и интерпретировать культурные смыслы статьи. По нашему мнению, данные культурные смыслы могут быть имплицитно и эксплицитно выражены на морфологическом, лексическом, синтаксическом, композиционном и стилистическом уровнях текста. В этой связи преподавателям «Академического письма» необходимо переосмыслить содержание дисциплины: одним из ключевых пунктов обучения должны стать определенные параметры текста, в области которых и выражены национально-специфические компоненты.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В качестве параметров для лингвокультурного анализа были выбраны: общая логика развития авторской идеи, архитектура текста, структура абзаца научных статей, синтаксические и лексические особенности, образ автора и характер его взаимодействия с читателями. При определении параметров мы руководствовались гипотезой норвежского философа Й. Галтунга о четырех интеллектуальных стилях [7] и теорией социального психолога Р. Нисбетта о «логическом, аналитическом» и «холистическом, диалектическом» способах мышления [8]. Кроме того, были проанализированы и взяты в работу параметры измерения культур, предложенные Э. Холлом и Г. Хофштеде в разное время и независимо друг от друга [9–11]. Для удобства параметры из четырех концепций, релевантные для нашего анализа, были объединены в табл. 1.

Следующим этапом работы был детальный лингвистический и лингводидактический анализ 383 научных статей, 122 из которых написаны представителями англоязычных культур «внутреннего концентрического круга» на английском языке, 139 – представителями русскоязычной культуры на русском

Параметры измерения культур
Culture measurement parameters

Таблица 1

Table 1

Характеристика	Русскоязычная культура	Англоязычные культуры
1. Интеллектуальный стиль (по Й. Галтунгу)	Тевтонский	Саксонский
2. Способ мышления (по Р. Нисбетту)	Холистический, диалектический	Аналитический, логический
3. Параметр «Коллективизм-Индивидуализм» (по Г. Хофштеде)	Коллективизм	Индивидуализм
4. Параметр «Терпимость к неопределенности – Избегание неопределенности» (по Г. Хофштеде)	Терпимость	Избегание
5. Параметр «Маскулинность – Феминность» (по Г. Хофштеде)	Феминность	Маскулинность
6. Параметр «Сдержанность – Склонность к удовлетворению собственных желаний» (по Г. Хофштеде)	Сдержанность	Склонность к удовлетворению собственных желаний
7. Параметр «Отношение к контексту» (по Э. Холлу)	Высококонтекстуальность	Низкоконтекстуальность
8. Параметр «Монохронность – Полихронность» (отношение ко времени и пространству по Э. Холлу)	Полихронность	Монохронность

языке и 122 – представителями русскоязычной культуры на английском языке. В результате были выявлены лингво-культурные особенности, характерные для интеллектуального стиля и способа мышления представителей указанных культур. В рамках исследования представим результаты анализа научных статей, написанных русскоязычными исследователями на русском языке, и соответствующее усредненное описание «коммуникативно-когнитивной схемы», используемой русскоязычными авторами.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Свое исследование лингвокультурных особенностей академической статьи мы начали с анализа общей логики развития авторской идеи. Из 139 проанализированных статей 81 статья представляла собой детальные изложения теоретических аргументов, подтверждающих или опровергающих то или иное авторское утверждение, что в целом соответствует тевтонскому стилю грандиозных теорий по Й. Галтунгу и является образцом «холистического, диалектического» способа мышления. Его характерной чертой является стремление целостно осветить тот или

иной вопрос в теории, при этом авторы уделяют мало внимания фактам и практическому применению теории [7].

43 из 139 проанализированных статей были посвящены конкретной проблеме и поиску ее решения, или же авторы статей сосредоточились на изложении некой небольшой гипотезы или теории и поиске соответствующих эмпирических данных для ее подтверждения. Данные 43 статьи, с точки зрения общей логики развития авторской идеи, представляют собой примеры саксонского интеллектуального стиля и «логического, аналитического способа мышления».

Оставшиеся 15 статей представляли собой своеобразное балансирование между развернутым теоретическим изложением и стремлением представить конкретные результаты исследования. В результате данные статьи были объемнее других проанализированных текстов и отличались особой образностью языка, что дает нам право отнести их к образцам галльского интеллектуального стиля и «холистического, диалектического» способа мышления. Что касается общей логики развития идеи, мы считаем, что в русскоязычных научных статьях превалирует, безусловно, тевтонский интеллектуальный

стиль и «холистический, диалектический» способ мышления.

Перейдем к анализу общей архитектуры текстов русскоязычных научных статей. Это важный пункт нашего дальнейшего сопоставительного анализа, так как, анализируя композицию текста, можно сделать вывод о том, как представитель данной конкретной национальной культуры структурирует ход своих мыслей в рамках выбранной им общей логики развития идеи и достигает основную коммуникативную цель.

Традиционно текст научной статьи, написанной представителями русскоязычной культуры, включает в себя три базовых компонента: введение, основную часть и заключение [12]. 97 из 139 проанализированных статей соответствовали трехчастной структуре. При этом необходимо отметить, характерной особенностью этих 97 статей было то, что трехсоставное членение текста было выражено имплицитно: смысловые части не были обозначены подзаголовками и распознавались только по повторяющимся типическим конструкциям, соответствующим «введению» и «заключению».

В остальных 38 статьях отсутствовало введение и/или заключение, предпочтение отдавалось детальному изложению основной части описываемой проблемы или исследования.

В 4 из проанализированных 139 статей композиционные части и смысловые подпункты основной части были обозначены подзаголовками: «Введение», «Основная часть», «Заключение». С нашей точки зрения, такая структуризация текста научной статьи свидетельствует о том, что способ мышления представителей русскоязычной культуры тяготеет к «холистическому, диалектическому». Более того, тот факт, что в 38 статьях отсутствовало введение и/или заключение, говорит о том, что русскоязычные авторы в терминологии Г. Хофштеде терпимо относятся к структурной, скажем так, неопределенности [11]. Справедливо сказать, что основное внимание русскоязычных авторов

уделяется фактическому содержанию статей, ее связности и аргументации, а не форме.

Дальнейшим пунктом нашего анализа является строение абзаца. Абзац является основной композиционно-синтаксической единицей членения текста [13]. С нашей точки зрения, абзац также представляет собой минимальную единицу способа мышления и, соответственно, интеллектуального стиля. Как правило, абзац вводится неким тезисом, который затем последовательно развивается с помощью серии аргументов по принципу от общего к частному [13]. Однако в результате анализа 139 научных статей на русском языке мы пришли к выводу, что структура абзаца не всегда выстраивается по указанному образцу. В 113 текстах из общего числа научных статей в каждом тексте встречались в среднем 2 абзаца, состоящие из одного предложения. При этом предложения, как правило, были сложноподчиненными: автор совмещал тезис и аргументы в одном достаточно объемном предложении, что в некоторых случаях препятствовало пониманию прочитанного.

Кроме того, нами была выявлена еще одна тенденция в строении русскоязычных абзацев: многие авторы формулируют тезис, а затем отклоняются от общей ткани повествования, иногда возвращаясь к аргументации в следующих абзацах, иногда переходя к следующей мысли. Фактически абзац строился «по принципу ломаной линии» [14, с. 28-29]. Основываясь на теории социального психолога Р. Нисбетта, мы можем сказать, что такой тип абзаца с тенденцией к частым отклонениям от темы свидетельствует о «холистическом, диалектическом» способе мышления русскоязычных авторов, о терпимости к неопределенности по Г. Хофштеде и о полихронном принципе структуризации времени и пространства согласно Э. Холлу. Автор развивает мысль чаще всего нелинейно, а по спирали: то отклоняясь о темы, то возвращаясь к ней.

Перейдем к анализу синтаксических особенностей текста русскоязычной научной статьи: от абзаца к более мелкой структурно-

синтаксической единице, то есть к предложению. Анализ 139 научных статей показал, что все без исключения авторы используют больше сложных синтаксических конструкций (союзных сложносочиненных и сложноподчиненных предложений), чем простых. В среднем мы подсчитали, что среднее соотношение сложных и простых предложений в научной статье объемом 5–7 страниц составляет 76:24.

Кроме того, в среднем на одну статью объемом 5–7 страниц приходится 15 деепричастных, 28 причастных оборотов, 5 неопределенно-личных, 43 безличных и пассивных и 10 вводных конструкций. При этом преобладающим типом конструкций в текстах научных статей, написанных русскоязычными авторами на русском языке, являются конструкции пассивного залога.

По цели высказывания предложения в проанализированных научных статьях повествовательные, вопросительные предложения нам встретились трижды и представляли собой риторические вопросы. Безусловно, отдельно от других проанализированных нами параметров, эти данные не несут в себе никакой лингвокультурной информации. Однако, с нашей точки зрения, этот числовой показатель релевантен для характеристики авторского взаимодействия с читателем. Поэтому мы еще раз вернемся к нему в последнем пункте нашего дискурс-анализа и подробно прокомментируем.

С точки зрения лексических особенностей текста научных статей на русском языке в ходе анализа нами были выявлены следующие повторяющиеся черты:

- использование общенаучной лексики (*функция, значение, роль, степень важности и т. д.*);
- использование большого количества специальной лексики и терминов из соответствующей научной сферы (во всех 139 статьях);
- использование аббревиатур (в 102 статьях);

- использование большого количества клише и устойчивых словосочетаний (во всех 139 статьях).

На наш взгляд, академическая лексика не является информативным пластом для анализа лингвокультурных особенностей, так как научный стиль речи отличается жесткостью предъявляемых автору-исследователю рамок.

Заключительными пунктами нашего анализа являются образ автора-исследователя и его взаимодействие с читателями. Из 139 проанализированных научных статей, написанных на русском языке, 135 статей принадлежат разным авторам, 4 – одному и тому же. Безусловно, текст является продуктом человеческой индивидуальности и особенно обусловленного личностными характеристиками авторского стиля. Действительно, каждая статья была непохожа на предыдущие, даже если проблематика, тема или идеи авторов совпадали. Тем не менее, одновременно со следами авторской индивидуальности текст несет на себе отпечатки типических повторяющихся из статьи в статью национальных черт личности. Так, например, несмотря на особость каждой отдельной статьи, все авторы без исключения старались максимально обезличить свое письменное речевое произведение. Только 3 автора *эпизодически* употребляют личное местоимение первого лица единственного числа («я») для описания результатов исследования и изложения своих мыслей/идей/выводов. Такой достаточно нейтральный и даже, позволим себе сказать, скромный образ автора, старающегося звучать максимально объективно для своего читателя, вводится с помощью 3 типов повторяющихся конструкций:

- 1) конструкции с личным местоимением первого лица множественного числа и его производными формами («Мы-конструкции»);
- 2) безличные пассивные конструкции;
- 3) так называемые «номинации ментальных состояний», которые обозначают степень уверенности/неуверенности автора в том или ином факте или авторское отношение к изложенному [12, с. 93].

Неличная манера изложения, которой авторы достигают и придерживаются с помощью многократно повторяющихся в текстах статей перечисленных безличных конструкций, вводных слов и с помощью личного местоимения 1-го лица множественного числа и его производных форм, позволяет автору отстраненно и максимально объективно излагать факты. Из 139 проанализированных статей только в 3 случаях автор *эпизодически* употребляет местоимение «Я». Эпизодически – значит не на протяжении всего текста статьи, а только в отдельном фрагменте или максимально двух фрагментах. В проанализированных нами случаях эти фрагменты представляли собой небольшие по объему лирические отступления, связанные с приведением примеров из личного опыта.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что в русскоязычной академической культуре не принято подчеркнуто выражать авторскую индивидуальность. Она имплицитно выражена с помощью лингвостилистических средств. Вероятно, такой образ автора является частью тевтонского интеллектуального стиля, отличающегося своей жесткостью: для автора статьи важна полнота исследования и детальность изложения теории, а не выражение своей индивидуальности. Для русскоязычного автора первостепенное значение имеет передача знания, а не тот образ, который возникает у читателя в связи с прочтением его статьи. Он сдержан, если придерживаться терминологии Г. Хофштеде (параметр «сдержанность – склонность к удовлетворению собственных желаний»). Кроме того, если мы обратимся к параметрам измерения культуры по Г. Хофштеде и за основу анализа образа автора возьмем параметр «индивидуализм – коллективизм», то можем прийти к заключению, что коллективизм как параметр русскоязычной культуры эксплицитно проявляет себя не только в устной, но и в письменной коммуникации.

С образом автора тесно связан заключительный пункт проведенного нами анализа научных статей на русском языке: взаимодействие автора с читателем. В 138 из 139

статей прямое взаимодействие автора с читателем стремится к нулевому показателю. Автор максимально отстранен от читателя и не пытается вовлечь его в некий диалог. Еще одной характерной чертой является то, что в проанализированных нами статьях авторы ориентировались на читателей, чья профессия или сфера научных интересов непосредственно связана с тематикой статей, именно поэтому авторы оперировали достаточно сложными понятиями, ссылались на других авторов и их теории, не приводя подробности, и использовали аббревиатуры. В результате, статьи выглядят достаточно сложными и в некоторых случаях абсолютно непонятными для неподготовленного читателя.

Анализ статей позволил нам говорить о том, что интеллектуальный стиль русскоязычных авторов научных статей тяготеет к тевтонскому, а способ мышления – к «холистическому, диалектическому». Хотя, безусловно, нельзя не признать, что это не единственный интеллектуальный стиль, встретившийся нам в проанализированных статьях.

Охарактеризуем то, как особенности тевтонского интеллектуального стиля и «холистического, диалектического» способа мышления проявляются в каждом из проанализированных нами параметров (табл. 2).

Параметрами, которые мы напрямую не задействовали в нашем анализе, является «отношение к контексту» в концепции Э. Холла и «феминность – маскулинность» по Г. Хофштеде. На наш взгляд, параметр «отношение к контексту» больше подходит для анализа особенностей устной коммуникации, а параметр «преобладание традиционно мужских/женских черт в национальном характере представителей данной культуры» содержит оценочную и субъективную ноту, поэтому мы решили не применять их для нашего анализа.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного нами анализа текстов научных статей мы пришли к выводу и с помощью полученных фактических данных

Таблица 2

Особенности тевтонского интеллектуального стиля и «холистического, диалектического»
способа мышления, проявляющиеся в письменной академической коммуникации

Table 2

Features of the Teutonic intellectual style and “holistic, dialectical” way of thinking,
manifested in written academic communication

Конструкты исследования	Особенности
1. Общая логика развития авторской идеи	<ul style="list-style-type: none"> – детальное изложение теории/теорий; – приведение большого количества аргументов; – мало внимания уделяется практической стороне исследования
2. Архитектура текста	<ul style="list-style-type: none"> – структуризация текста не подчинена жестким правилам; – отсутствие подзаголовков; – не всегда выдержана базовая структура «введение – основная часть – заключение»; – терпимость к неопределенности и неструктурированности текстового «пространства»
3. Модель строения абзаца	<ul style="list-style-type: none"> – абзац выстраивается по модели «ломаная линия»; – допускаются отступления от тезиса или аргументации; – не всегда делается вывод по сказанному в конкретном абзаце; – терпимость к неопределенности и неструктурированности текстового «пространства» в пользу полноты содержания
4. Синтаксис	<ul style="list-style-type: none"> – использование преимущественно сложных синтаксических конструкций (сложносочиненных и сложноподчиненных предложений); – использование главным образом пассивного залога; – предложения по цели высказывания повествовательные; – вопросительных предложений практически нет; – стремление вместить как можно больше деталей и причинно-следственных связей в единицу текста
5. Лексические особенности	<ul style="list-style-type: none"> – соответствуют специфике научного стиля
6. Образ автора	<ul style="list-style-type: none"> – автор пытается быть максимально отстраненным, безэмоциональным и сдержанным в удовлетворении собственных коммуникативных потребностей; – автор стремится скрыть свою индивидуальность; – автор практически не говорит о себе в первом лице единственном числе; – проявление коллективизма как особенности русскоязычной культуры
7. Взаимодействие автора с читателем	<ul style="list-style-type: none"> – автор не взаимодействует с читателем; – автор ориентирован на читателя-профессионала

доказали, что при написании научных статей русскоязычные и англоязычные авторы действительно демонстрируют разные интеллектуальные стили, которые обладают своей лингвокультурной спецификой. При создании научных статей на английском языке русскоязычные ученые ассимилируют свой национальный интеллектуальный стиль и характерный способ мышления с саксонским интеллектуальным стилем и «логическим, аналитическим» способом мышления. На

наш взгляд, это слияние стилей и способов мышления зачастую препятствует успешному вхождению русскоязычных ученых в англоязычную академическую среду стран «внутреннего концентрического круга» и публикации статей русскоязычных авторов.

Полученные в результате анализа данные мы применили для разработки учебной программы дисциплины «Культура русской и английской письменной научной речи», в рамках которого мы планируем, прежде все-

го, ознакомить студентов с особенностями интеллектуальных стилей и способов мышления представителей разных культур, научить их по особенностям письменного речевого произведения распознавать, представителем какого интеллектуального стиля и способа мышления является автор, и применять полученные знания при написании собственных научных статей.

На наш взгляд, такой подход к обучению студентов письменной профессиональной коммуникации на английском языке является более эффективным и позволит студентам не просто чувствовать себя более уверенными при написании научных статей на английском языке, а быть понятными и понятыми в англоязычной научной среде.

Список источников

1. Плохих Е.Е. «Культуроемкость» академического текста: к вопросу о развитии культуры письменной академической речи // Учитель. Ученик. Учебник (в контексте глобальных вызовов современности): сб. науч. тр. 10 Юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Г.Г. Молчановой. М.: Университетская книга, 2022. С. 325-330. <https://elibrary.ru/qgvlwm>
2. Плохих Е.Е. Лингводидактическая ценность понятия интеллектуальный стиль для развития умений академической письменной речи в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 11. С. 67-73. <https://elibrary.ru/rkwuzd>
3. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта, 2009. 520 с. <https://elibrary.ru/utyecp>
4. Ходякова Л.А. Методика интерпретации текста как феномена культуры // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 2. С. 76-81. <https://elibrary.ru/pilgxx>
5. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. 544 с. <https://elibrary.ru/cvzqxf>
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с. <https://elibrary.ru/ukcoej>
7. Galtung J. Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. München: Iudicum, 1985. S. 151-193.
8. Nisbett R. The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently ... and Why. N. Y.: The Free Press, 2003. 288 p.
9. Hall E. The Silent Language. N. Y.: Doubleday, 1959. 196 p.
10. Hall E. Beyond Culture. N. Y.: Doubleday, 1976. 298 p.
11. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3rd ed. McGraw-Hill, 2010. 561 p.
12. Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование. М.: Флинта, 2008. 280 с. <https://elibrary.ru/suqscf>
13. Ефимова Г.Л. Письменный аргументированный текст через призму национально-культурных факторов // Языки в современном мире: материалы 5 Междунар. конф.: в 2 ч. / отв. ред. М.К. Гуманова. М.: Кн. дом Университет, 2006. Ч. 1. С. 250-256.
14. Заботкина В.И. Междисциплинарный дискурс и знание // Lateum-2015. Research and Practice in Multidisciplinary Discourse: материалы 12 Междунар. конф. Лингвистической ассоциации преподавателей англ. языка МГУ им. М.В. Ломоносова / отв. ред. О.В. Александрова. М.: Университетская книга, 2015. С. 24-31. <https://elibrary.ru/xeypan>

References

1. Plokhikh E.E. (2022). "Cultural capacity" of academic text: to the question of academic writing culture. In: Molchanova G.G. (academ. ed.). *Sbornik nauchnykh trudov 10 Yubileinoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Uchitel'. Uchenik. Uchebnik (v kontekste global'nykh vyzovov sovremennosti)»* [Proceedings of the 10th Jubilee International Scientific Conference "Teacher. Student. Textbook (in the Context of Global Challenges of Modern Times)"]. Moscow, University Press, pp. 325-330. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qgvlwm>

2. Plokhikh E.E. (2021). Lingvodidakticheskaya tsennost' ponyatiya intellektual'nyi stil' dlya razvitiya umenii akademicheskoi pis'mennoi rechi v pedagogicheskom vuze [The linguodidactic value of understanding the intellectual style for the development of the mind of academic writing in a pedagogical university]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 11, pp. 67-73. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rkwuzd>
3. Bolotnova N.S. (2009). *Filologicheskii analiz teksta* [Philological Analysis of the Text]. Moscow, Flinta Publ., 520 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/utyecp>
4. Khodyakova L.A. (2011). Technique of interpretation of a text as a culture phenomenon. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 2, pp. 76-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pilggx>
5. Lotman Yu.M. (2002). *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva* [Articles on Semiotics of Culture and Art]. St. Petersburg, Academic project Publ., 544 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cvzqxf>
6. Maslova V.A. (2001). *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturology]. Moscow, Akademiya Publ., 208 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ukcoej>
7. Galtung J. (1985). *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft*. München, Iudicum, S. 151-193. (In Ger.)
8. Nisbett R. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently ... and Why*. New York, The Free Press, 288 p.
9. Hall E. (1959). *The Silent Language*. New York, Doubleday Publ., 196 p.
10. Hall E. (1976). *Beyond Culture*. New York, Doubleday Publ., 298 p.
11. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3rd ed. McGraw-Hill Publ., 561 p.
12. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. (2008). *Kul'tura nauchnoi rechi: tekst i ego redaktirovanie* [Culture of Scientific Speech: Text and Editing]. Moscow, Flinta Publ., 280 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/suqscf>
13. Efimova G.L. (2006). Pis'mennyi argumentirovannyi tekst cherez prizmu natsional'no-kul'turnykh faktorov [Written reasoned text through the prism of national and cultural factors]. In: Gumanova M.K. (executive ed.). *Materialy 5 mezhdunarodnoi konferentsii. «Yazyki v sovremennom mire»: v 2 ch.* [Proceedings of the 5th International Conference. "Languages in the Modern World": in 2 pts]. Moscow, Book House University, pt 1, pp. 250-256. (In Russ.)
14. Zabortkina V.I. (2015). Knowledge and interdisciplinary discourse. In: Aleksandrova O.V. *Materialy 12 mezhdunarodnoi konferentsii Lingvisticheskoi assotsiatsii prepodavatelei angliiskogo yazyka MGU imeni M.V. Lomonosova «Lateum-2015. Research and Practice in Multidisciplinary Discourse»* [Proceedings of the 12th International Conference of the Linguistic Association of English Teachers at Lomonosov Moscow State University "Lateum-2015. Research and Practice in Multidisciplinary Discourse"]. Moscow, University Press, pp. 24-31. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xeypan>

Информация об авторе

Плохих Елена Евгеньевна, преподаватель кафедры теории преподавания иностранных языков, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0007-0532-8880>
nedopjokina.elena@gmail.com

Поступила в редакцию 28.04.2023
Поступила после рецензирования 23.06.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Elena E. Plokhikh, Lecturer of Theory of Teaching Foreign Languages Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0007-0532-8880>
nedopjokina.elena@gmail.com

Received 28.04.2023
Revised 23.06.2023
Accepted 08.09.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-880-896>



Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

Инга Николаевна АКСЕНОВА 

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1
ingaksenova@yandex.ru

Актуальность. Моделирование как метод используется для создания и работы с моделями различных объектов или процессов. Модели позволяют визуализировать абстрактные и сложные научные концепции для того, чтобы лучше понимать их. В методике обучения иностранному языку моделирование используется для проведения экспериментального обучения в условиях контролируемого окружения, прогнозирования результатов, а также планирования дальнейших действий. Диктоглосс как средство обучения иностранному языку имитирует разновидность диктанта, при котором студенты воспроизводят услышанный текст, используя корректные стилистические и лексико-грамматические формы. Формат проведения диктоглосса позволяет использовать его в форме смешанного обучения с помощью современных информационно-коммуникационных технологий, делая его более доступным для студентов. Однако в научно-методической литературе отсутствуют работы, посвященные развитию иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета на основе диктоглосса. Цель исследования – построить методическую модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Методы исследования. Для разработки методической модели в работе использовались следующие теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, обобщение изложенных в ней данных и концептуальных положений. На основе эмпирических методов исследования был изучен и проанализирован практический опыт использования диктоглосса как средства обучения иностранному языку, разработана и описана методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Результаты исследования. Разработана и описана авторская методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса. Методическая модель обучения представляет собой совокупность иерархично упорядоченных компонентов: предпосылки, целевой, теоретический, технологический и оценочно-результативный блоки. Каждый блок содержит компоненты, раскрывающие сущность исследования и определяющие его направленность.

Выводы. Разработанная методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса направлена на повышение интенсивности и эффективности учебного процесса. Полученные результаты могут быть использованы

для разработки методических материалов по использованию технологии диктоглосса в обучении иностранному языку, а также при проведении других исследований в области методики обучения иностранному языку.

Ключевые слова: методическая модель, диктоглосс, иноязычная коммуникативная деятельность, интегрированное обучение, лингвокомпьютерная компетенция

Для цитирования: Аксенова И.Н. Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 880-896. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-880-896>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-880-896>

Methodical model of teaching types of foreign language communicative activity to students based on dictogloss

Inga N. AKSENOVA 

Moscow Pedagogical State University

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

ingaksenova@yandex.ru

Relevance. Modeling as a method is used to create and work with models of various objects or processes. Models allow to visualize abstract and complex scientific concepts in order to better understand them. In the methodology of a foreign language teaching, modeling is used for conducting experimental training in a controlled environment, predicting results, as well as planning further actions. Dictogloss as a means of a foreign language teaching imitates a kind of dictation, in which students reproduce the text they have heard using correct stylistic and lexical-grammatical forms. The format of the dictogloss allows it to be used in the form of blended learning with the help of modern information and communication technologies, making it more accessible to students. However, there are no many papers in the scientific and methodical literature devoted to the development of language faculty students' foreign language communicative abilities based on dictogloss. The purpose of the research is to develop a methodical model of teaching types of foreign language communicative activity to students based on dictogloss.

Research methods. The following theoretical methods were used in this paper to create a methodical model: the study and analysis of scientific literature on the research topic, the generalization of the data and conceptual provisions contained therein. On the basis of empirical research methods, the practical experience of using dictogloss as a means of a foreign language teaching was studied and analyzed, a methodological model of teaching students types of foreign language communicative activity based on dictogloss was developed and described.

Results and Discussion. In this paper, the author's methodical model of teaching of students to types of foreign language communicative activity based on dictogloss was developed and described. The methodological model of training is a set of hierarchically ordered components: prerequisites, target, theoretical, technological and evaluative-effective blocks. Each block contains components that reveal the essence of the research and determine its focus.

Conclusions. The developed methodical model of teaching types of foreign language communicative activity to students based on dictogloss is aimed at increasing the intensity and efficiency of the educational process. The results obtained can be used to develop methodical materials on the

use of dictogloss technology in a foreign language teaching, as well as in conducting other research in the field of foreign language teaching methods.

Keywords: methodical model dictogloss, foreign language communicative activity, integrated learning, linguocomputer competence, educational motivation, combination of learning formats

For citation: Aksenova, I.N. (2023). Methodical model of teaching types of foreign language communicative activity to students based on dictogloss. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 880-896. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-880-896>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Метод моделирования в педагогике, в частности, в методике обучения иностранному языку, является интегративным. Методические модели разрабатываются на основе теоретических и эмпирических исследований. Как правило, педагог-методист выстраивает логические конструкции с учетом научных абстракций с целью проверки предлагаемой методики в рамках экспериментального обучения. Методическое моделирование представляет собой процесс построения и реализации моделей в образовательной практике с целью прогнозирования результатов и улучшения педагогических процессов. Моделирование в педагогике помогает преподавателям интенсифицировать процесс планирования, организации и проведения учебных занятий, а также способствует адаптации учебных программ и методик обучения [1].

Построение методической модели в педагогике является важной задачей для педагога при планировании, управлении и контроле процесса обучения и воспитания. Под *методической моделью* предлагается понимать *такую систему организации учебного процесса, при которой прослеживается четкая последовательность учебных действий, а совокупность ее компонентов (методов, средств, приемов обучения и т. д.) направлена на достижение поставленных учебных целей*.

Для обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности используются различные инструменты, одним из которых выступает диктогloss. Поскольку данное средство обучения широко используется в странах США и Европы в рамках обу-

чения иностранному языку студентов и школьников, и результаты не вызывают сомнений, нам представляется актуальным рассматривать дидактический потенциал данного средства в отечественной системе образования. Следует отметить, что система отечественного образования демонстрирует некие пробелы в области использования диктогlossа как средства обучения иностранному языку.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для разработки методической модели в работе использовались следующие теоретические методы: изучение и анализ научной литературы по теме исследования, обобщение изложенных в ней данных и концептуальных положений. На основе эмпирических методов исследования был изучен и проанализирован практический опыт использования диктогlossа как средства обучения иностранному языку, разработана и описана методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктогlossа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках исследования мы, опираясь на научные достижения в области методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии, предлагаем авторскую методическую модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктогlossа (рис. 1).

В качестве *предпосылок* к проектированию методической модели обучения студентов видам иноязычной коммуникативной

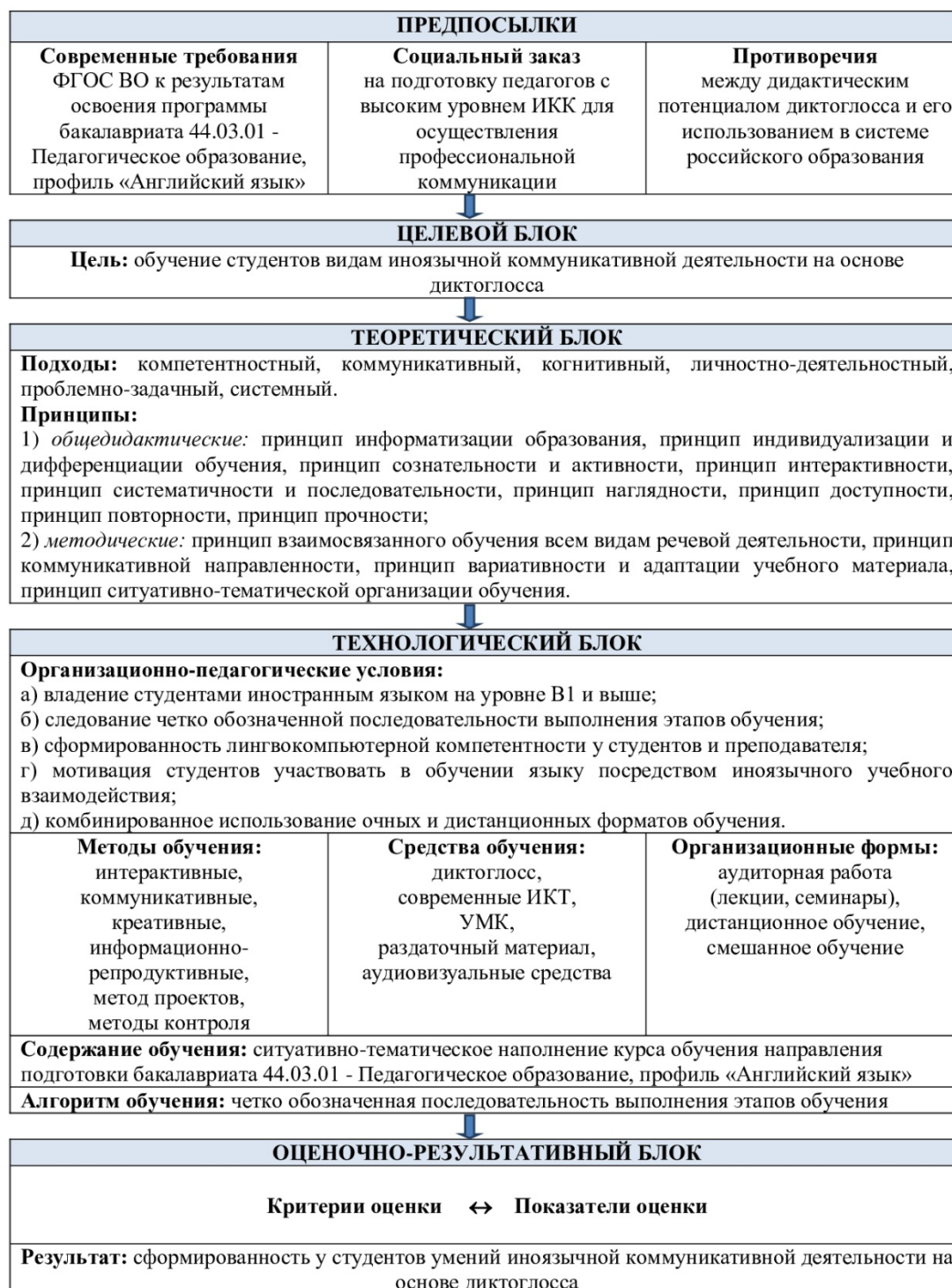


Рис. 1. Методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса

Fig. 1. Methodical model of teaching types of foreign language communicative activity to students based on dictogloss

деятельности на основе диктоглосса выступают следующие факторы:

1) требования нормативных образовательных документов, регламентирующих результаты освоения программы бакалавриата 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль «Английский язык» (ФГОС ВО, 2021)¹;

2) социальный заказ на подготовку компетентных педагогов с сформированным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции на уровне, достаточном для осуществления профессиональной коммуникации;

3) противоречия между дидактическим потенциалом диктоглосса как средства обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности и его использованием в системе Российского образования.

Целью предлагаемой методической модели является обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

Теоретический блок методической модели включает такие компоненты, как подходы и принципы обучения. В педагогике термин «подход» обозначает теоретический или методический инструментарий, применимый для решения образовательных задач и достижения поставленных учебных целей. Подход представляет собой концептуальный фреймворк, определяющий основные идеи, принципы, методы и стратегии, которые используются в процессе обучения и воспитания. Каждый подход базируется на конкретной теории, педагогической концепции или философской идее. Впоследствии на основе подходов формируются принципы и методы обучения. Подходы к обучению не являются статичным явлением, они развиваются и видоизменяются с течением времени в соответствии с новыми требованиями и научными исследованиями в области образования.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. 2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf

Обозначим подходы, применимые в рамках методики обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса: компетентностный, коммуникативный, когнитивный, личностно-деятельностный, проблемно-задачный и системный.

Компетентностный подход является одним из ведущих подходов на современном этапе становления информационного общества и развития науки. Его основная идея заключается в формировании ряда компетенций, позволяющих человеку осуществлять профессиональную деятельность на довольно высоком уровне. Положения данного подхода акцентируют развитие знаний, умений и навыков у студентов, необходимых для успешной реализации личности в различных сферах жизни. Благодаря этому у студента формируются базовые компетенции, которые помогают ему быстро и качественно работать с информацией, анализировать ее и решать проблемы, развивать навыки критического мышления и коммуникации, работать в группе, быть креативным и принимать взвешенные решения. Сформированные компетенции активно применяются в реальной жизни и профессиональной деятельности [2; 3].

Применительно к методике обучения иностранному языку компетентностный подход подразумевает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей студентам эффективно использовать иностранный язык в ситуациях реального общения [4–6]. Иноязычная коммуникативная компетенция включает следующие взаимосвязанные компоненты:

1) грамматическая компетенция: владение грамматическими правилами и языковыми конструкциями (знание синтаксиса, морфологии и лексики для построения грамматически правильных предложений);

2) лексическая компетенция: знание слов и выражений языка, понимание их значения и использование в соответствии с контекстом. Важным аспектом лексической компетенции является разнообразие словар-

ного запаса и умение выбирать подходящие для коммуникативной ситуации выражения;

3) фонетическая компетенция: способность правильно произносить звуки, соблюдать интонацию и ритм языка. Фонетическая компетенция помогает говорить четко и понятно, что важно для эффективности общения;

4) орфографическая компетенция: знание правил написания слов и правописания в языке. Правильная орфография помогает излагать мысли письменно и читать тексты на иностранном языке;

5) синтаксическая компетенция: умение строить предложения и связывать их в логическую последовательность, подразумевает осознание и использование грамматических структур, соблюдение порядка слов и связей между предложениями;

6) стратегическая компетенция: способность применять различные стратегии для понимания иностранного языка и решения коммуникативных задач. Данная компетенция включает умения использовать контекст, перепроверять имеющиеся знания, использовать жесты и другие способы общения при необходимости;

7) социокультурная компетенция: понимание и уважение культурных особенностей и норм, связанных с языком. Студенты помимо знаний о структуре языка, его функциях и свойствах получают знания об обычаях, табу и особенностях построения коммуникативного акта общения на иностранном языке в условиях другой культуры.

Роль преподавателя при компетентностном подходе значительно изменяется по сравнению с традиционными подходами к обучению. Преподаватель становится наставником и помощником, который поддерживает и стимулирует активное участие студентов в образовательном процессе. Студенты же формируют компетенции через различные формы работы, такие как проекты, исследования, ролевые игры и практические задачи.

Основной целью *коммуникативного подхода* является применение иностранного

языка в качестве средства общения для взаимодействия с другими людьми [7–9]. Среди других подходов коммуникативный подход отличают ряд присущих ему признаков.

1. *Коммуникативная направленность.* Основной целью обучения служит развитие иноязычных коммуникативных способностей у студентов. В процессе обучения задействованы все виды речевой деятельности: письмо, чтение, говорение и аудирование.

2. *Формирование компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.* Студенты изучают не только грамматику и лексику, но и приобретают знания о структуре языка, его функциях и свойствах, культуре страны изучаемого языка и т. д.

3. *Контекстуализация.* Обучение выстраивается на реальных ситуациях общения, что в свою очередь позволяет увидеть использование языковых навыков в конкретном контексте. Правильно подобранные задания, игры и ролевые ситуации укрепляют практические языковые навыки.

4. *Индивидуализация и дифференциация обучения.* Учитывая разнообразие контингента обучающихся и их индивидуальные особенности и потребности, коммуникативный подход направлен на индивидуализацию и дифференциацию обучения. Преподавателю следует адаптировать учебные материалы и методы обучения в соответствии с потребностями и способностями каждого студента.

5. *Функциональность содержания обучения.* Студенты знакомятся с аутентичными текстами и материалами (статьями, видеороликами, аудиозаписями и т. д.), которые являются примерами реальных ситуаций коммуникации.

6. *Повышение уровня мотивации.* Студенты получают поощрения за активное участие на занятиях во время обучения, наблюдают свой личный прогресс и пытаются самостоятельно использовать иностранный язык вне учебной аудитории. При таком подходе студенты принимают активное участие в различных коммуникативных активностях, диалогах, дискуссиях, что также способствует формированию их языковых навыков.

Говоря о сущности коммуникативного подхода, следует отметить, что его реализация помогает студентам развиваться во всех четырех видах речевой деятельности и совершенствоваться в аспектах языка, применяя полученные знания на практике.

Когнитивный подход в обучении иностранному языку реализуется за счет интерпретации когнитивных процессов, лежащих в основе языкового образования. Данный подход акцентирует внимание на мышлении, сознании и значениях процесса изучения иностранного языка [10; 11].

В рамках реализации данного подхода происходит активное использование интеллектуальных способностей студентов в процессе изучения языка. Сущность подхода заключается в формировании сознательного отношения студентов к процессу обучения, в частности, к изучению грамматических правил, лексики и функциональных аспектов языка. Когнитивный подход ставит основной целью развитие понимания и осмысления языка, а не механическое запоминание правил и лексических конструкций. Студентам предлагается активное использование языковых навыков для решения коммуникативных задач, анализа текстов, обсуждения и т. д. Учебный процесс подразделяется на конкретные шаги или этапы. Например, студенты могут сначала ознакомиться с новым лексическим материалом, затем изучить грамматику, применить полученные знания в практических упражнениях и, наконец, использовать язык в коммуникативных ситуациях.

Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам представляет собой методологию, основанную на развитии личностных и коммуникативных способностей студентов через участие в различных активностях на иностранном языке.

При личностно-деятельностном подходе, прежде всего, происходит процесс централизации личности студента и ее взаимодействия с окружающей средой. Студент – это активный участник учебного процесса, имеющий свои индивидуальные особенности, интересы, амбиции, мотивации, которые оказы-

вают влияние на процесс изучения иностранного языка. Говоря об индивидуализации обучения, данный подход предполагает учет индивидуальных особенностей студента и его разнообразные потребности. Преподаватель стимулирует познавательную деятельность студента путем использования различных типов заданий, предлагая ему подобрать максимально удобный стиль и темп обучения, а также развивать свои иноязычные коммуникативные способности в соответствии с собственными интересами и целями. Деятельностный компонент подхода предполагает изучение иностранного языка через коммуникативную активность: дискуссии, ролевые игры, интерактивные диалоги и др. По результату обучения студент становится самостоятельным, гибким и рефлексивным коммуникатором, способным трансформировать свои знания в практическое использование. Благодаря личностно-деятельностному подходу студент также формирует навыки метапознания – способности регулировать свои мыслительные процессы, стратегии обучения и понимание собственных способностей и навыков в процессе учебной или познавательной деятельности [12; 13].

Проблемно-задачный подход, также известный как проблемно-ориентированное обучение, в контексте обучения иностранным языкам представляет собой возможность обучения на основе решения реальных проблем и задач, требующих применения иноязычных коммуникативных навыков для их решения [14; 15].

Основной акцент ставится на формировании у студентов навыков критического мышления и самостоятельности при принятии решений. Проблемно-задачный подход образует систему контекстуального обучения, при которой студенты погружаются в определенный контекст, где они сталкиваются с проблемными коммуникативными ситуациями, требующими навыка общения на иностранном языке. Студенты в процессе обучения и решения коммуникативных задач пытаются найти наиболее оптимальное ре-

шение проблемы, рассматривая многочисленные варианты с точки зрения их практического применения. Таким образом, все участники учебного процесса активно включены в процесс поиска решений: участвуют в дискуссиях, задают вопросы, аргументируют свою точку зрения, приводят умозаключения, анализируя разноплановую информацию. В проблемном обучении используются аутентичные задачи и материалы, которые отражают реальные ситуации использования языка: анализ текстов, обсуждение контекстуальных задач, создание проектов и т. д. Проблемное обучение предполагает организацию групповой работы студентов для решения совместных задач. Считается, что при таком подходе студенты, обмениваясь информацией и обсуждая ее, одновременно формируют навыки коммуникации и сотрудничества.

Системный подход основан на представлении об изучаемом объекте как о системе, состоящей из взаимосвязанных компонентов. Системный подход к обучению иностранному языку основан на идее о том, что изучение языка должно быть организовано и структурировано как система, в которой различные элементы взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Данный подход распознает язык как сложную систему, состоящую из таких уровней, как грамматика, лексика, фонетика и прагматика. Студенты изучают язык в контексте, учитывая взаимосвязь грамматических структур, лексики, фонетики и использования языка в тех или иных коммуникативных ситуациях. Реализация системного подхода направлена на активное использование языка студентами. Так, например, студенты не просто изучают отдельные языковые элементы, но и формируют коммуникативные навыки и применяют их на практике. Обучение стимулирует развитие навыков аудирования, говорения, чтения и письма через активное использование языка. Использование системного подхода в методике обучения иностранным языкам предполагает последовательность и систематичность в организации учебного материала

и учебного процесса в целом. Учебный материал отбирается таким образом, чтобы предоставить языковые структуры и конструкции в логической и последовательной форме.

Подходы к обучению определяют следующий компонент методической модели – *систему принципов*, представляющих собой *векторы развития современных научных тенденций, целей и стратегий в обучении*. Система принципов – это динамическая категория, в составе которой одни принципы могут исчезать по причине их не востребоваемости, другие – появляться либо видоизменяться в зависимости от развития современной науки.

Для достижения поставленной цели исследования, а именно обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса, необходимо определить совокупность принципов, удовлетворяющих требованиям основной цели исследования. Таким образом, в рамках нашего исследования предлагается использовать следующую систему принципов.

1. *Общедидактические принципы*: принцип информатизации образования, принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип сознательности и активности, принцип интерактивности, принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности, принцип доступности, принцип повторности, принцип прочности.

2. *Методические принципы*: принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, принцип коммуникативной направленности, принцип вариативности и адаптации учебного материала, принцип ситуативно-тематической организации обучения.

Принцип информатизации образования основывается на интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Данный принцип предполагает использование современных технологий и программного обеспечения для улучшения доступа к образованию, расширения обучающих ресурсов и повышения эффективности учебного процесса в целом.

Информатизация образования способствовала повсеместной компьютеризации учебных учреждений и расширению доступа к сети Интернет. В настоящее время активно используются электронные учебники, онлайн-курсы, веб-ресурсы и другие цифровые материалы для обучения и самообразования. Образовательный процесс стал более интерактивным за счет привлечения новых форматов, например: мультимедийных презентаций, видеоуроков, ИКТ, технологий Веб 2.0 и др. [16; 17].

За последние годы наблюдается значительный рост информационной грамотности как у преподавателей, так и у студентов. В частности, учеными разработаны авторские концепции по формированию компетентности учителей иностранного языка в области современных ИКТ, подготовлены и проведены курсы повышения квалификации и переквалификации педагогических кадров [18; 19].

Реализация принципа информатизации образования на практике создает современную технологически продвинутую образовательную среду, способствующую активному вовлечению студентов в учебный процесс, формированию ИКТ компетентности и подготовке к взаимодействию с цифровым обществом.

Принцип индивидуализации и дифференциации обучения является одним из фундаментальных принципов в системе образования. Суть данного принципа заключается в том, что каждый отдельный студент является уникальной личностью со своими индивидуальными особенностями и потребностями. Поскольку каждый студент должен получать образование в соответствии с его возможностями, то преподавателю необходимо адаптировать учебный материал под его интересы, возможности, потребности и темп обучения.

Индивидуализация обучения предполагает наличие разноуровневых заданий, позволяющих студентам работать в соответствии со своим уровнем сложности. Например, задания могут быть разной сложности и могут быть предложены в разных форматах: выбор правильного ответа, создание проекта,

проведение исследования или написание эссе. Преподаватель обязан предоставлять возможности для самостоятельной работы и самооценки, чтобы каждый студент мог формировать навыки и развиваться в соответствии с его поставленными приоритетами.

Дифференциация обучения заключается в адаптации учебного материала и методов обучения для учета различий между студентами. Например, преподаватель может использовать различные методы объяснения материала, разнообразные задания и разные уровни сложности для разных групп студентов. Такой дифференцированный подход позволяет студентам с различными уровнями подготовки и интеллектуальными способностями эффективно учиться и развиваться.

Интеграция принципа индивидуализации и дифференциации обучения требует от преподавателя знания особенностей каждого студента и сформированных навыков адаптации учебного процесса под определенные условия. В связи с этим преподавателю необходимо постоянно проводить наблюдение за каждым студентом и всей учебной группой, анализировать их успехи и неудачи, прислушиваться к их мнению, организовывать обратную связь.

Принцип сознательности и активности – ведущий общедидактический принцип, составляющий основу современной модели обучения, поскольку образовательный процесс формирует у студентов верное восприятие окружающего мира, а затем становление мировоззрения и убеждений. Данный принцип предполагает такую взаимосвязь между преподавателем и студентами, при которой деятельность всех участников образовательного процесса выступает как сознательная, активная и творческая. Сознательность подразумевает позитивное отношение студентов к предмету изучения, которые путем осмысления получаемых знаний находят области и способы их использования, а также применяют полученные знания для осмысления сущности окружающего мира. Усвоение знаний и осмысление учебных задач осуществляется путем активной познавательной деятельности.

Активность студентов определяется, прежде всего, уровнем их самостоятельности, проявления инициативы в поиске решений поставленных учебных задач. Студенты должны быть активными участниками учебного процесса за счет использования правильно подобранного содержания обучения, методов и средств обучения. Принцип активности и сознательности обучения способствует более глубокому усвоению знаний, формированию навыков самостоятельной деятельности и самоорганизации, а также созданию условий для сознательного и целенаправленного развития студентов.

Принцип интерактивности в обучении основывается на активном взаимодействии между субъектами образовательного процесса: учебным материалом, студентами и преподавателем [20]. Данный принцип подразумевает создание условий, при которых студенты становятся активными участниками обучения, выполняют практические задания, задают вопросы, выражают свои мысли и проводят обсуждения.

Принцип интерактивности в обучении имеет несколько важных аспектов. Во-первых, большое внимание уделяется диалогическому подходу и способам организации взаимодействия. Для этого могут применяться различные формы привлечения внимания и поощрения: аудиторные и онлайн-дискуссии, взаимные вопросы и ответы, ролевые игры, симуляции, групповые проекты и др. Во-вторых, создание групповых заданий и проектов стимулирует взаимодействие и сотрудничество между студентами. Во время выполнения группового проекта студенты объединяют свои усилия, знания и навыки, обсуждают идеи и принимают коллективные решения, что способствует развитию коммуникативных и социальных навыков. В-третьих, современные информационно-коммуникационные технологии направлены на усиление интерактивности как качества образовательного процесса. Например, интерактивные доски, онлайн-платформы обучения и учебное программное обеспечение позволяют студентам взаимодействовать с

учебным материалом, решать задачи и получать немедленную обратную связь.

Принцип систематичности и последовательности обеспечивает постепенное и целостное формирование знаний, умений, навыков и компетенций у учащихся, реализуя положения системного подхода. Систематичность означает упорядоченность и структурированность обучения. При использовании этого принципа учебный процесс разбивается на отдельные этапы, а учебный материал – на отдельные темы, которые последовательно изучаются студентами. При таком подходе студенты изучают новый материал постепенно и упорядоченно, обеспечивая логическую последовательность изучения. Учебный процесс начинается с простых элементов и постепенно переходит к более сложным и абстрактным понятиям. В свою очередь это направлено на освоение базовых знаний и навыков, необходимых для дальнейшего изучения более сложного материала.

На практике принцип систематичности и последовательности обучения имеет ряд преимуществ. Во-первых, данный принцип способствует качественной организации учебного процесса и позволяет преподавателям планировать и контролировать обучение. Во-вторых, данный принцип позволяет студентам постепенно переходить от простых тем к более сложным, устанавливать связи между ними, анализировать и делать выводы. В-третьих, данный принцип способствует развитию учебно-познавательных способностей студентов. Постепенное и последовательное изучение учебного материала развивает логическое мышление, аналитические навыки и умение работать с информацией.

Принцип наглядности предполагает использование таких средств и методов обучения, которые позволяют доступно, ярко и наглядно представить учебный материал. Основная идея принципа наглядности заключается в том, что студент запоминает информацию, если она представлена визуально с использованием различных иллюстраций, схем и диаграмм. Таким образом, принцип наглядности направлен на создание

благоприятной обучающей среды, стимулирует активность студентов. Наглядность в обучении может быть достигнута с помощью различных средств, таких как презентации, видеоуроки, иллюстрации, моделирование, демонстрации и др. Все перечисленные средства обучения позволяют продемонстрировать и объяснить сложные понятия в простой и доступной форме, учитывая особенности восприятия и запоминания информации студентами.

Принцип доступности обучения заключается в идее, что каждый студент имеет равные возможности получать качественное образование. Образовательная система должна быть доступна для любого человека, независимо от его физических, когнитивных или социально-экономических особенностей.

Обучение – это непростой и продолжительный процесс, и преподавателю следует организовать его таким образом, чтобы студенты успешно достигали поставленные образовательные цели. При этом большая роль уделяется процессу отбора содержания обучения: реализуется педагогический принцип «от простого к сложному», «от общего к частному», а также создаются «ситуации успеха» для каждого отдельного студента.

Принцип повторности имеет целью довести до автоматизма навык и умения с помощью системы упражнений. Это не значит, что студентам необходимо повторять одни и те же определенные действия в строго определенной последовательности. Однако повторение учебного материала происходит при совершенствовании его исполнения, увеличении скорости и точности выполнения упражнений, имеющих целью закрепить знание той или иной лексической, синтаксической или грамматической структуры. На практике данный принцип применяется с разной интенсивностью – при обучении письменной речевой деятельности он применяется более активно, так как помогает эффективно изучать речевые конструкции и с помощью включения разных видов памяти (в том числе механической).

Принцип прочности предполагает, что знания или навыки, полученные в процессе обучения, должны быть устойчивыми и пригодными для применения в различных ситуациях. Цель принципа прочности заключается в том, чтобы обеспечить долгосрочное сохранение и использование полученных знаний. Очень часто студенты забывают учебный материал, изученный в течение курса, через некоторое время после его окончания. Принцип прочности направлен на то, чтобы сделать обучение более эффективным, предоставляя студентам возможность надолго запомнить и применять полученные знания в последующем. Для достижения принципа прочности могут быть использованы интерактивные методы обучения, систематическое повторение материала, применение знаний на практике.

Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности подразумевает комплексное развитие умений чтения, письма, говорения и аудирования. Развитие речевых умений проходит параллельно и интегрированно с целью полного и эффективного усвоения иностранного языка [21].

Гармоничное развитие коммуникативных навыков обеспечивается за счет одновременного развития всех видов речевой деятельности. Студенты должны быть активно вовлечены в задания, которые требуют применения всех этих навыков. Например, после прочтения текста студентам можно предложить написать аннотацию или резюме. Интеграция иноязычных способностей в учебный процесс – это результат принципа взаимосвязанного обучения. Так, чтение текста помогает улучшить навыки аудирования, понимание грамматики и лексики, а также развивает умения письма. Говорение способствует улучшению навыков аудирования, а также направлено на развитие умений письма (составление письменных заметок, ключевых слов, фраз и т. д.). Учебные задания должны быть комбинированными и развивать одновременно несколько видов речевой деятельности, например, прочитать текст и обсудить его устно с одногруппниками, использо-

вать прочитанную информацию для написания эссе, прослушать аудиозапись и сделать письменные заметки по ее содержанию.

Принцип коммуникативной направленности является ведущим в коммуникативной методике обучения иностранному языку. Исходя из положений коммуникативного подхода, основное внимание уделяется развитию иноязычных коммуникативных способностей в реальных ситуациях общения. Во-первых, студенты используют иностранный язык для решения коммуникативных задач, взаимодействия и передачи сообщений, а также учатся понимать и интерпретировать речь на иностранном языке. Во-вторых, студенты развивают функциональные навыки использования иностранного языка как средства для выполнения различных коммуникативных функций и т. д. В-третьих, коммуникативная направленность предполагает активное взаимодействие между участниками учебного процесса и организацию групповой деятельности студентов с целью решения поставленных задач. В-четвертых, наблюдается активный рост мотивации студентов к использованию иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях за счет использования аутентичного материала.

Принцип вариативности и адаптации учебного материала направлен на создание учебной среды, максимально удовлетворяющей потребностям студентов, чем обеспечивает высокий уровень мотивации к обучению. Предлагаемый учебный материал и действия преподавателя должны быть относительно гибкими к индивидуальным особенностям студентов. Во многом данный принцип демонстрирует методическое мастерство преподавателя, который способен индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. Таким образом, преподаватель предлагает различные варианты учебных заданий в зависимости от уровня знаний и интересов студентов. Например, преподаватель может использовать дополнительные задания для продвинутых студентов или дифференцированные задания для тех, кто нуждается в дополнительной поддержке.

Адаптация учебного контента служит одной из задач принципа вариативности и адаптации учебного материала. Необходимо быть готовым к изменениям уровня сложности, добавлению дополнительных заданий или примеров, связанных с личным опытом студентов, а также ссылаться на актуальные темы и явления.

Принцип ситуативно-тематической организации обучения тесно связан с принципом коммуникативной направленности и предполагает организацию учебного процесса вокруг реальных ситуаций общения. На основе данного принципа создается контекст, в котором студенты могут использовать иностранный язык для решения коммуникативных задач. К таким контекстам, например, можно отнести коммуникативную ситуацию в ресторане, аптеке, путешествии и т. д. Учебные задания и упражнения строятся вокруг этих ситуаций с целью помочь студентам развить свои иноязычные способности. Принцип ситуативно-тематической организации обучения также включает тематическое планирование содержания обучения. Согласно данному принципу преподаватель проводит отбор содержания обучения и определяет темы, подходящие для обучения. Предпочтение также отдается аутентичным материалам, которые отражают реальную коммуникацию. Прежде всего, это могут быть аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, которые предоставляют студентам возможность погрузиться в языковую среду.

Технологический блок методической модели обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса представлен такими уровнями, как организационно-педагогические условия, организационные формы, средства, методы, содержание и алгоритм обучения.

Для моделирования используются следующие организационно-педагогические условия, предполагающие обучение студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса: а) владение студентами иностранным языком на уровне B1 и выше; б) следование четко обозначен-

ной последовательности выполнения этапов обучения; в) сформированность лингвокомпьютерной компетентности у студентов и преподавателя; г) мотивация студентов участвовать в обучении языку посредством иноязычного учебного взаимодействия; д) комбинированное использование очных и дистанционных форматов обучения.

Методы обучения рассматриваются как способы и приемы для передачи и усвоения знаний и навыков в образовательном процессе. Существует множество методов обучения, каждый из которых имеет определенную направленность, содержание и особенности использования. Классификация методов обучения иностранному языку включает такие группы методов, как традиционные (лекции, чтение учебников, письменные задания и др.), экспозиционные (вебинары, демонстрации, презентации), интерактивные (дискуссии, ролевые игры, групповые проекты и др.), практические (лабораторные работы,

полевые исследования, практические тренинги и др.) и т. д. [22].

Для решения основной цели исследования предлагаем использовать следующие методы обучения, направленные на развитие иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета на основе диктоглосса (табл. 1).

Средства обучения представляют собой инструментарий, который помогает в освоении иностранного языка. В настоящее время существует широкий выбор средств обучения, включая традиционные и современные технологии: учебники и УМК, предлагающие классический способ обучения иностранному языку, аудио- и видеозаписи, специальные компьютерные программы, современные ИКТ и т. д. В рамках данного исследования интерес представляет диктогloss как средство обучения иностранному языку.

В качестве *организационных форм обучения* используются групповые аудиторные занятия по иностранному языку, индивидуальная

Таблица 1
Методы обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности
на основе диктоглосса

Table 1
Methods of teaching types of foreign language communicative activity
to students based on dictogloss

Группа методов	Цель	Область применения
Информационно-репродуктивные	Выполнение учебных заданий в соответствии с предоставленными инструкциями	Организация учебного процесса
Коммуникативные	Развитие иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета	Организация учебного процесса, отбор содержания обучения, ситуативно-тематическая организация учебного процесса
Интерактивные	Формирование высокого уровня учебной мотивации через контакты с другими студентами и преподавателем, а также использование средств ИКТ	Организация учебного процесса, координация сетевого общения между студентами и преподавателем
Креативные	Создание текста, использование проблемных ситуаций	Организация учебного процесса, подготовка проекта
Метод проектов	Организация поисково-исследовательской деятельности	Организация учебного процесса, подготовка проекта
Методы контроля	Контроль сформированных иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета, рефлексия	Оценка результатов обучения

работа каждого студента как в онлайн, так и офлайн-формате, дистанционное обучение, смешанное обучение.

Отметим, что на основе диктоглосса реализуется следующий **алгоритм** обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности.

Для оценки сформированности иноязычных коммуникативных способностей студентов языкового факультета на основе диктоглосса используется критериально-оценочный аппарат. *Результатом обучения* является сформированность у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса.

ВЫВОДЫ

Разработанная методическая модель обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса направлена на повышение интенсивности и эффективности учебного процесса. Проектирование методической модели предполагает выполнение последовательных взаимосвязанных шагов.

1. Анализ учебной программы. Преподаватель знакомится с учебной программой или учебным планом, определяет основные цели и задачи, содержание и ожидаемые результаты обучения. На данном этапе происходит определение, какие компетенции будут развиты у студентов.

2. Определение учебных целей. На основе анализа учебной программы преподаватель определяет учебные цели, которые должны быть достигнуты в процессе обучения. Учебные цели должны быть четкими и понятными для студентов, измеримыми и соответствовать основным требованиям учебной программы.

3. Выбор методов и инструментария обучения. Преподаватель проводит отбор методов и средств обучения, которые, по его мнению, наиболее эффективны в рамках предлагаемой методики обучения. Одновременно возможно сочетание как традиционных методов обучения, таких как объяснение, де-

монстрация и практика, так и инновационных методов, таких как групповая работа, проектное обучение или использование информационно-коммуникационных технологий.

4. Разработка содержания обучения и типов учебных заданий. Преподаватель проводит отбор тематического содержания обучения, разрабатывает или адаптирует уже существующие учебные материалы под цели и задачи обучения, добавляет иллюстрации и дополнительные инструкции. На этом этапе преподаватель может написать учебное пособие для студентов, создать презентацию, разработать задания и тесты для проверки знаний. Учебные материалы должны быть структурированными, доступными и соответствовать целям обучения.

5. Организация учебного процесса. Опираясь на выбранные методы и средства обучения, преподаватель разрабатывает алгоритм обучения и определяет последовательность выполнения учебных действий. Также преподаватель осуществляет планирование учебного времени (аудиторного и внеаудиторного), определяет организацию форм индивидуальной и групповой работы студентов, выявляет наиболее эффективные типы заданий для определенной учебной группы.

6. Рефлексия. Преподаватель проводит оценку учебных результатов, определяет достижение поставленных учебных целей. В случае необходимости, преподаватель вносит корректировки в методическую модель, предлагая дополнительные материалы, изменяя методы обучения или адаптируя учебные задания. В сущности, методическое моделирование позволяет преподавателю систематизировать и оценить свою работу, выявить сильные и слабые стороны, проанализировать возможности улучшения своего педагогического мастерства.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки методических материалов по использованию технологии диктоглосса в обучении иностранному языку, а также при проведении других исследований в области методики обучения иностранному языку.

Список источников

1. *Абрамова М.А.* Моделирование как метод исследования // Научный электронный журнал Меридиан. 2017. № 4 (7). С. 148-150. <https://elibrary.ru/yziqpl>
2. *Алмазова Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с. <https://elibrary.ru/nmjvvyz>
3. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2 (1325). С. 58-64. <https://elibrary.ru/sguktl>
4. *Бим И.Л.* Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетентности в образовании: опыт проектирования / под науч. ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156-163. <https://elibrary.ru/rwobap>
5. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 233 с. <https://elibrary.ru/qwlvcv>
6. *Savignon S.J.* Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. N. Y.: McGraw-Hill, 1997. 288 p.
7. *Canale M., Swaine M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>, <https://elibrary.ru/ilaqrh>
8. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с. <https://elibrary.ru/shdewv>
9. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: Школьная книга, 2003. 488 с. <https://elibrary.ru/vfbber>
10. *Шамов А.Н.* Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 21-28. <https://elibrary.ru/jxtnmn>
11. *Барышников Н.В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с. <https://elibrary.ru/qsxqal>
12. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): в 2 кн. М., 2001. Кн. 1. С. 244-252.
13. *Всеволодова А.Х.* Личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 51-1. С. 29-31. <https://doi.org/10.18411/lj-06-2019-06>, <https://elibrary.ru/ytirhm>
14. *Willis D., Willis J.* Doing Task-Based Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2007. 296 p.
15. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директ-Медиа, 2008. 274 с.
16. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
17. *Сысоев П.В.* Основные направления информатизации языкового образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 4. С. 83-95. <https://elibrary.ru/rtefgn>
18. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных образовательных технологий на современном этапе // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 80-90. <https://elibrary.ru/dkgzev>
19. *Титова С.В., Самойленко О.Ю.* Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 3 (167). С. 39-48. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3\(167\)-39-48](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48), <https://elibrary.ru/yprxkz>
20. *Прошина А.Н.* Использование интерактивных технологий в высшей школе как условие интенсификации образовательного процесса // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Т. 200. С. 287-296.
21. *Короткевич Ж.А.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе лингвострановедческого текста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2002. 19 с.
22. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

References

1. Abramova M.A. (2017). Modelling as a research method. *Nauchnyi elektronnyi zhurnal Meridian* [Scientific Electronic Journal Meridian], no. 4 (7), pp. 148-150. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yziqpl>
2. Almazova N.I. (2003). *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoi kompetentnosti pr i obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: dis. ... d-ra ped. nauk* [Cognitive Aspects of Intercultural Competence Development in Teaching a Foreign Language in a Non-linguistic University. Dr. habil. (Education) diss.]. St. Petersburg, 446 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nmjvyz>
3. Khutorskoi A.V. (2003). Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Key competencies as a component of personality-oriented education]. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, no. 2 (1325), pp. 58-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sguktl>
4. Bim I.L. (2007). Kompetentnostnyi podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence-based approach to education and teaching foreign languages]. In: Khutorskii A.V. (academ. ed.). *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya* [Competencies in Education: Development Experience]. Moscow, Scientific and Innovation Enterprise "INEK" Publ., pp. 156-163. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rwobap>
5. Safonova V.V. (2004). *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevnomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodical Purposes]. Moscow, Euroschools, 233 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwlver>
6. Savignon S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York, McGraw-Hill Publ., 288 p.
7. Canale M., Swaine M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, pp. 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>, <https://elibrary.ru/ilqrh>
8. Passov E.I. (1989). *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Basics of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 276 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/shdewv>
9. Shchepilova A.V. (2003). *Kommunikativno-kognitivnyi podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Communicative and Cognitive Approach to Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, Shkol'naya kniga Publ., 488 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vfbber>
10. Shamov A.N. (2008). Kommunikativno-kognitivnyi podkhod v obuchenii leksicheskoi storone rechi na urokakh nemetskogo yazyka [Communicative-cognitive approach in teaching the lexical side of speech in German lessons]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 21-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxtnmn>
11. Baryshnikov N.V. (2003). *Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole* [Methods of Teaching a Second Foreign Language at School]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 159 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qsxqal>
12. Zimnyaya I.A. (2001). Lichnostno-deyatelnostnyi podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo protsesssa [Personal-activity approach as the basis of the organization of the educational process]. *Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatel'noi sisteme Rossii (k postanovke problemy): v 2 kn.* [The General Strategy of Education in the Educational System of Russia (to Formulation of the Problem): in 2 bks]. Moscow, bk 1, pp. 244-252. (In Russ.)
13. Vsevolodova A.Kh. (2019). Lichnostno-deyatelnostnyi podkhod v obuchenii inostrannym yazykam [Personal-activity approach in teaching foreign languages]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the Development of Science and Education], no. 51-1, pp. 29-31. (In Russ.) <https://doi.org/10.18411/lj-06-2019-06>, <https://elibrary.ru/ytirhm>
14. Willis D., Willis J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 296 p.
15. Matyushkin A.M. (2008). *Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problematic Situations in Thinking and Training]. Moscow, Direct-Media Publ., 274 p. (In Russ.)
16. Robert I.V. (2014). *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskii i tekhnologicheskii aspekty)* [Theory and Method of Informatization of Education (Psychological, Pedagogical and Technological Aspects)]. Moscow, BINOM Publ., Laboratoriya znaniy Publ., 398 p. (In Russ.)

17. Sysoev P.V. (2013). Main directions of informatization of a foreign language education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Filologicheskie nauki = Vestnik of Sholokhov Moscow State University for the Humanities: PHILOLOGY Series*, no. 4, pp. 83-95. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtefgn>
18. Evstigneev M.N. (2020). Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distant-sionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii na sovremennom etape [Competence of a foreign language teacher in the use of distance learning technologies at the present stage]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 80-90. (In Russ.) <https://elibrary.ru/dkgzev>
19. Titova S.V., Samoilenko O.Yu. (2017). Structure of higher educational institution lecturer's information and communication competence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 22, no. 3 (167), pp. 39-48. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3\(167\)-39-48](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-39-48), <https://elibrary.ru/yprxkz>
20. Proshina A.N. (2013). Use of interactive technologies at the higher school as a condition of an intensification of educational process. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts]*, vol. 200, pp. 287-296. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rkbswb>
21. Korotkevich Zh.A. (2002). *Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoi deyatel'nosti na osnove lingvo-stranovedcheskogo teksta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Interrelated Teaching of Types of Speech Activity on the Basis of a Linguistic and Cultural Text. PhD (Education) diss. abstr.]*. Minsk, 19 p. (In Russ.)
22. Babanskii Yu.K. (1985). *Metody obucheniya v sovremennoi obshcheobrazovatel'noi shkole [Methods of Training in a Modern Secondary School]*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Аксенова Инга Николаевна, старший преподаватель кафедры иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>
ingaksenova@yandex.ru

Поступила в редакцию 26.04.2023
Поступила после рецензирования 21.06.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Inga N. Aksenova, Senior Lecturer of Foreign Languages Education Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>
ingaksenova@yandex.ru

Received 26.04.2023
Revised 21.06.2023
Accepted 08.09.2023

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА



Научная статья

УДК 796/799

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-897-905>



Анализ резервов сердечно-сосудистой системы студентов с различными заболеваниями

Владимир Николаевич ПРИХОДЬКО ^{*}, Татьяна Руфимовна КОВРИГИНА 
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

^{*}Адрес для переписки: v.prihodko4591@yandex.ru

Актуальность. В настоящее время отмечено ухудшение здоровья подрастающего поколения, в том числе и студенческой молодежи. Проведение занятий со студентами специальной медицинской группы Б требует осуществления постоянного контроля показателей резервов функциональных систем организма. Цель исследования – определить уровень нагрузки для выбора эффективных средств профилактики различных заболеваний, улучшения здоровья студентов посредством физической культуры.

Методы исследования. На основе теоретического анализа научно-методической литературы и систематизации широкого спектра индексов Скибинской, Руфье и Робинсона выявлены уровни резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов специальной медицинской группы «Б», имеющих различные заболевания.

Результаты исследования. Выявлены и обоснованы уровни резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов, имеющих различные заболевания, которые необходимо учитывать при организации занятий по физической культуре с этой категорией студентов.

Выводы. Занятия по физической культуре студентов специальной медицинской группы «Б» должны быть организованы с учетом уровня резервов кардиореспираторной системы и направлены в первую очередь на их повышение, независимо от заболевания.

Ключевые слова: физическая культура, специальная медицинская группа, резервы сердечно-сосудистой и дыхательных систем, индексы Руфье, Робинсона, Скибинской, оценка уровня функционального состояния, сердечная недостаточность

Для цитирования: Приходько В.Н., Ковригина Т.Р. Анализ резервов сердечно-сосудистой системы студентов с различными заболеваниями // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 897-905. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-897-905>

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-897-905>

Analysis of the reserves of the cardiovascular system of students with various diseases

Vladimir N. PRIKHODKO *, Tatiana R. KOVRIGINA 

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky
108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl, 150000, Russian Federation

*Corresponding author: v.prikhodko4591@yandex.ru

Relevance. Currently, there is a deterioration in the health of the younger generation, including students. Conducting classes with students of special medical group B requires constant monitoring of the reserves of the body functional systems. The purpose of the study is to determine the level of workload for choosing effective means of preventing various diseases, improving the health of students through physical education.

Research methods. Based on the theoretical analysis of scientific and methodological literature and systematization of a wide range of Skibinskaya, Ruffier and Robinson indices, the levels of reserves of the cardiovascular and respiratory systems of students of special medical group "B" with various diseases were revealed.

The results of the study. The levels of reserves of the cardiovascular and respiratory systems of students with various diseases that need to be taken into account when organizing physical education classes with this category of students are identified and substantiated.

Conclusion. Physical education classes for students of special medical group "B" should be organized taking into account the level of reserves of the cardiorespiratory system, and are primarily aimed at increasing them, regardless of the disease.

Keywords: physical culture, special medical group, cardiovascular and respiratory systems reserves, Ruffier, Skibinskaya indices, assessment of the level of functional state, heart failure

For citation: Prikhodko, V.N. & Kovrigina, T.R. (2023). Analysis of the reserves of the cardiovascular system of students with various diseases. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 897-905. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-897-905>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Характерные специфические условия жизни, которые оказывают влияние многие неблагоприятные факторы, очерчивают особую социальную группу – студенты средних и высших учебных заведений. Именно в этот период отмечается изменение социального статуса обучающихся, стереотипа их поведения, мышления, что в первую очередь обусловлено изменением организации учебной деятельности. Возрастные физиологиче-

ских и психологических нагрузок сопровождается мобилизацией физических резервов организма.

Исследования, ранее проведенные В.С. Бабиной в 2015 г., Н.В. Марковой, С.Г. Рютиным в 2020 г., показывают, что «процесс обучения в вузе связан, в том числе, со снижением физических нагрузок за счет увеличения времени, затрачиваемого на учебную деятельность. Недостаток физических нагрузок закономерно приводит к сни-

жению физической работоспособности студентов»¹.

С начала студенческой жизни режим, привычный для учащихся, а также ритм жизни существенно изменяется, при этом значительно увеличиваются умственные и эмоциональные нагрузки, а двигательная активность уменьшается. В совокупности это существенно сказывается на напряжении адаптивных механизмов организма и возникновению вегетативной дисфункции.

Проявляющиеся в процессе обучения неблагоприятные факторы зачастую приводят к снижению уровня функционального состояния организма и иммунитета студентов и, как следствие, снижению работоспособности и росту заболеваний.

В период адаптации учащихся к изменившимся условиям жизни возникает объективная необходимость компенсировать негативное влияние стресс-факторов. И особенно актуально с привлечением средств физического воспитания как одного из перспективных направлений повышения работоспособности и совершенствования адаптационных механизмов организма студентов.

Организация и проведение занятий со студентами, имеющими специальную медицинскую группу, имеют ряд особенностей, отличных от занятий со здоровыми студентами. Сложность заключается в том, что группы для занятий физической культурой со специальной медицинской группой «Б» формируются из студентов разных курсов и направлений подготовки, разного возраста и пола.

Целью занятий по физической культуре со студентами, имеющими специальную медицинскую группу, является формирование здорового образа жизни, исключающего вредные привычки, а также формирование индивидуальной программы, предполагающей введение оздоровительной формы обу-

чения, включающей коррекцию, оздоровление, сохранение и укрепление здоровья.

«Анализ современной литературы по физическому воспитанию показывает, что сохранение и укрепление здоровья – одно из важнейших направлений развития оздоровительной физической культуры. Актуальность разработки данной проблемы объясняется тем, что в последние годы наблюдается ухудшение состояния здоровья населения России. В этой ситуации состояние здоровья студентов в нашей стране вызывает особую озабоченность, поскольку сложная экологическая и социальная ситуация в первую очередь влияет на физическое развитие и здоровье растущего организма. В последние годы появилось много литературных данных, свидетельствующих о снижении уровня здоровья студентов в процессе обучения»².

В настоящее время медицина интенсивно развивается. Совершеннее становятся методы диагностики, эффективнее – лекарственные препараты, доступность которых также возрастает [1]. Несмотря на это, количество патологий и болезней возрастает. Вероятно, это можно объяснить тем, что «классическая» медицина опирается на механистический подход и относится к человеку как к машине, а не к живому организму, не учитывая, что в организме все органы и системы взаимосвязаны и взаимозависимы и не могут как существовать отдельно друг от друга, так и болеть, а тем более порознь выздоравливать³.

Основной задачей физической культуры со студентами, имеющими специальную медицинскую группу, является формирование осознанного отношения к своему здоровью, уверенности в своих возможностях преодолевать физические нагрузки, которые необходимы для полноценного функционирования

¹ Скуратович М.Н. Методика занятий по физическому воспитанию в вузе со студентами специальной медицинской группы с различными вариантами вегетативной дисфункции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 24 с.

² Цыба И.А. Методика применения средств оздоровительной аэробики в физическом воспитании студентов с использованием современных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 24 с.

³ Агаджанян Н.А., Кислицын А.Н. Резервы организма и экстремальный туризм. М.: Просветитель, 2002. С. 26-32.

организма, а также сформировать потребность в систематических физических занятиях.

Анализ учебной⁴ и научно-методической литературы [2–5] выявил, что занятия физической культурой представляет один из основных методов лечения различных заболеваний. Если в процессе занятий физическими упражнениями дозировка мышечной работы систематически увеличивается, то это приводит, в свою очередь, к росту уровня функционального состояния организма.

Сохранение и укрепление здоровья учащихся является одной из приоритетных задач вузов страны. Для решения этой проблемы необходимо внедрять эффективные методы профилактики заболеваний, оздоровительные формы обучения физической культуре, направленных на реабилитацию студентов средствами оздоровительной физической культуры.

В Ярославском государственном педагогическом университете занятия по физической подготовке со студентами специальной медицинской группы «Б» организованы и проводятся в соответствии с принципами адаптивной физической культуры, которая интегрирует в себе как минимум три крупных области знания – физическую культуру, медицину и коррекционную педагогику.

Согласно требованиям адаптивной физической культуры и в целях качественной организации и проведения занятий все студенты были распределены в группы по заболеваниям.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» с

сентября по май 2022 г. Участвовало 104 студента в возрасте от 17 до 19 лет.

Для составления соответствующей оздоровительной программы и определения величины минимальной индивидуальной нагрузки каждого студента чрезвычайно важной является оценка функциональных резервов дыхательной и сердечно-сосудистой систем студентов, а также характеристика работы сердечной мышцы при гемодинамической нагрузке.

С этой целью для выявления функциональной подготовленности организма каждого студента к нагрузкам было проведено тестирование студентов по индексу Робинсона, индексу Скибинской, индексу Руфье.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты тестирования студентов специальной медицинской группы «Б» отражены в табл. 1–4.

В результате определения уровня функционального состояния студентов специальной медицинской группы «Б», имеющих различные заболевания по трем индексам, были получены следующие результаты (табл. 4).

Функциональные резервы сердечно-сосудистой системы в норме по индексу Робинсона выявлены у девяти из сорока восьми проверенных студентов, у остальных регуляция деятельности сердечно-сосудистой системы нарушена или имеются признаки нарушения.

Оценка резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем по индексу Скибинской показала, что хороших резервов не обнаружено ни у одного из студентов любого заболевания, при этом у девятнадцати резервы низкие и очень низкие, у остальных резервы средние.

Проверка уровня работоспособности работы сердечной мышцы по индексу Руфье выявила всего только одного студента с хорошей и трех со средней работоспособностью, остальные студенты имели низкую и очень низкую работоспособность сердечной мышцы.

⁴ Акатова А.А., Абызова Г.В. Врачебный контроль в лечебной физической культуре и адаптивной физической культуре. Пермь, 2015. С. 84-88; Епифанов В.А. Лечебная физическая культура. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2017. С. 236-287; Евсеев С.П. Теория и организация АФК: в 2 т. М.: Сов. спорт, 2005. Т. 1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры. 296 с.

Таблица 1

Результаты тестирования студентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы

Table 1

The results of testing students with cardiovascular system diseases

№ п/п	Пол-возраст	Руфье		Скибинской		Робинсона	
		Индекс	Оценка	Индекс	Оценка	Индекс	Оценка
1	Ж-19	16,8	Очень низкая	13,5	Средние	93,9	Средние
2	Ж-18	24,0	Очень низкая	11,7	Средние	139,5	Очень низкие
3	М-19	13,2	Низкая	11,4	Средние	140,0	Очень низкие
4	М-19	14,8	Низкая	12,5	Средние	100	Низкие
5	Ж-19	14,0	Низкая	10,3	Средние	109,8	Низкие
6	Ж-18	16,0	Очень низкая	8,1	Низкие	122	Очень низкие
7	Ж-20	1,2	Хорошая	9,5	Низкие	78,8	Хорошие
8	Ж-19	15,2	Очень низкая	13,0	Средние	79,9	Хорошие
9	М-19	12,0	Низкая	6,6	Низкие	95,4	Низкие
10	Ж-19	12,2	Низкая	11,7	Средние	168,9	Очень низкие
11	Ж-18	20,8	Очень низкая	10,0	Средние	124,8	Очень низкие
12	Ж-20	13,2	Низкая	11,4	Средние	82,0	Хорошие
13	Ж-18	14,8	Низкая	12,5	Средние	86,4	Средние

Таблица 2

Результаты тестирования студентов с заболеваниями органов зрения

Table 2

The results of testing students with organs of vision diseases

№ п/п	Пол-возраст	Руфье		Скибинской		Робинсона	
		Индекс	Оценка	Индекс	Оценка	Индекс	Оценка
1	Ж-19	19,2	Очень низкая	6,8	Низкие	125	Очень низкие
2	Ж-18	17,6	Очень низкая	12,0	Средние	108	Низкие
3	Ж-20	13,2	Низкая	19,6	Средние	110	Низкие
4	М-19	13,6	Низкая	8,6	Низкие	122,2	Очень низкие
5	Ж-20	17,2	Очень низкая	11,1	Средние	80,5	Хорошие
6	Ж-20	8,8	Средняя	11,5	Средние	95,0	Низкие
7	Ж-19	17,2	Очень низкая	16,7	Средние	117,7	Очень низкие
8	Ж-18	17,2	Очень низкая	6,0	Низкие	94,6	Низкие
9	Ж-20	18,0	Очень низкая	11,7	Средние	136	Очень низкие
10	Ж-20	6,8	Средняя	14,0	Средние	89,3	Среднее
11	М-19	15,7	Очень низкая	5,0	Низкие	103	Низкие
12	Ж-19	5,2	Средняя	19,0	Средние	60	Отличные
13	Ж-18	13,6	Низкая	5,6	Низкие	82,9	Хорошие
14	Ж-20	14,8	Низкая	10,2	Средние	116	Очень низкие
15	Ж-18	14,4	Низкая	5,6	Низкие	142	Очень низкие
16	Ж-19	19,2	Очень низкая	6,8	Низкие	90,4	Среднее
17	Ж-18	17,2	Очень низкая	11,1	Средние	71,9	Хорошие
18	Ж-20	13,2	Низкая	19,6	Средние	115,6	Очень низкие
19	Ж-18	13,6	Низкая	8,6	Низкие	81,4	Хорошие
20	Ж-19	17,6	Очень низкая	11,1	Средние	71,9	Хорошие

Таблица 3

Результаты тестирования студентов с диагнозом сколиоз

Table 3

The results of testing students diagnosed with scoliosis

№ п/п	Пол-возраст	Руфье		Скибинской		Робинсона	
		Индекс	Оценка	Индекс	Оценка	Индекс	Оценка
1	Ж-19	12,0	Низкая	8,7	Низкие	104,8	Низкие
2	Ж-18	13,6	Низкая	10,2	Средние	113,5	Очень низкие
3	Ж-20	13,2	Низкая	10,3	Средние	105,6	Низкие
4	М-19	13,6	Низкая	15,5	Средние	90,7	Средние
5	Ж-18	19,9	Очень низкая	5,5	Низкие	100,3	Низкие
6	Ж-18	11,6	Низкая	8,9	Низкие	87,3	Средние
7	Ж-19	19,6	Очень низкая	7,5	Низкие	111,3	Очень низкие
8	Ж-18	17,6	Очень низкая	9,4	Низкие	86,6	Средние
9	Ж-20	12,0	Низкая	5,3	Низкие	89	Средние
10	Ж-18	12,4	Низкая	6,9	Низкие	86,4	Средние
11	М-19	10,4	Низкая	17,5	Средние	87,4	Средние
12	Ж-18	13,2	Низкая	8,7	Низкие	104,8	Низкие
13	Ж-19	14,8	Низкая	10,2	Средние	113,5	Очень низкие
14	Ж-18	14,0	Низкая	10,3	Средние	105,6	Низкие
15	М-19	13,6	Низкая	15,5	Средние	90,7	Средние

Таблица 4

Сравнительные результаты тестирования студентов по заболеваниям

Table 4

Comparative results of testing students by diseases

Показатели тестирования	Количество по заболеваниям		
	Зрение	Сколиоз	ССС
Индекс Робинсона (оценка функциональных резервов СССР)			
Отличные резервы	1	нет	нет
Хорошие резервы	5	нет	3
Средние резервы	2	7	2
Низкие резервы	5	5	3
Очень низкие резервы	6	3	5
Индекс Скибинской (оценка функциональных возможностей системы дыхания)			
Хорошие резервы	нет	нет	нет
Средние резервы	12	7	10
Низкие резервы	8	6	3
Очень низкие резервы	нет	2	нет
Индекс Руфье (уровень работоспособности работы сердечной мышцы)			
Хорошая работоспособность	нет	нет	1
Средняя работоспособность	3	нет	нет
Низкая работоспособность	7	12	7
Очень низкая работоспособность	10	3	5

Если анализировать результаты тестирования по заболеваниям, мы видим, что:

– высокая работоспособность сердечно-сосудистой системы выявлена только у одного студента с заболеванием органов зре-

ния, остальные имеют низкие и очень низкие показатели работы сердца;

– хорошие резервы функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы выявлены только у пяти студентов с заболеваниями органов зрения и у трех с диагнозом

сколиоз, у остальных функциональные резервы сердечно-сосудистой системы недостаточные, при этом у большинства проверенных имеются признаки нарушения регуляции сердечно-сосудистой системы или регуляция уже нарушена;

– хороших резервов сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы, органов зрения и заболевания позвоночника, не выявлено. В большинстве своем по всем заболеваниям проявляются средние и низкие резервы сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Анализ результатов тестирования показывает, что студенты специальной медицинской группы «Б» различных заболеваний имеют низкие показатели работы сердечно-сосудистой системы и как результат снижение уровня функциональных возможностей организма и изменения его реакции на проявление адаптивных резервов в работе различных органов и систем.

Анализируя исследования А.А. Подвойского, Л.В. Патрушевой, Ю.В. Кадочниковой, Ж.В. Хорьковой, О.С. Костенко в вопросах возможности занятий физической культурой студентов с заболеваниями органов зрения, можно однозначно утверждать о необходимости организации двигательной активности с обязательным учетом индивидуального уровня параметров работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Для улучшения крово- и лимфообращения в мышечных тканях, уменьшения степени компрессии нервно-сосудистых образований и профилактики прогрессирования дегенеративно-дистрофических процессов в мышцах и тканях были подобраны специальные физические упражнения⁵, направленные на ослабление определенных мышечных групп [6–8].

⁵ Кадочникова Ю.В., Хорькова Ж.В. Физическое воспитание студентов, имеющих заболевания органов зрения. Екатеринбург, 2017. С. 76-92; Киселева Ж.И., Горбань И.Г., Гребенникова В.А., Удовиченко Е.В. Физическая культура студентов с нарушениями зрения. Оренбург, 2019. 60 с.

Недостаточный уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, а тем более наличие признаков сердечно-сосудистой недостаточности приводит к различным функциональным изменениям всего организма, в связи с этим реакция организма на все виды нагрузок ослаблена. Поступив в вуз, студент не может исключить увеличение нагрузки на организм как психической, так и физической.

Организм – единое целое, и недостаточное функционирование любого органа или системы органов отражается на состоянии здоровья человека, на скорости и качестве протекания его механизмов адаптации.

Адаптационные реакции организма являются универсальным механизмом, приводящим как к возникновению заболевания, так и к выздоровлению.

«В одном случае они претерпевают ту или иную перегрузку и становятся не способны удерживать все параметры гомеостаза на оптимальном для данного организма уровне, что и ведет к срыву адаптации и развитию заболевания. В другом случае, случае отсутствия перегрузки, происходит выздоровление и тренировка адаптационных резервов, при этом организм осуществляет изыскание дополнительных или скрытых ресурсов, подключение которых к общему гормонально-гуморальному ответу приводит к выздоровлению через реализацию и в некоторой степени задействование не специфических механизмов защиты» [9, с. 63].

ВЫВОДЫ

Недостаточный уровень функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы, выявленный у студентов специальной медицинской группы «Б», характеризует сниженные функциональные резервы их организма, что коррелирует с результатами исследования А.Н. Курзанова, Н.В. Заболотских, Д.В. Ковалева [10, с. 64-67].

Сниженный уровень резервных функциональных возможностей не обеспечивает своевременную и правильную реакцию на «изменения интенсивности и объема энерге-

тических и пластических процессов обмена веществ на клеточном и тканевом уровнях, на изменения интенсивности протекания физиологических процессов на уровне органов, систем органов и организма в целом» [10].

В этой связи основной задачей в организации занятий физической культурой студентов

специальной медицинской группы «Б» является определение необходимой величины начального уровня нагрузки и дальнейшее повышение резервных функциональных возможностей организма, в первую очередь, улучшение функциональных резервов кардиореспираторной системы независимо от вида патологии.

Список источников

1. Елкова Л.С. Ценностные ориентации и ценностное отношение к здоровью современных студентов // Здоровье населения – основа процветания России: материалы 5 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Анапа: Рос. гос. соц. ун-т, 2011. С. 102-106.
2. Богоева М.Д., Горелов А.А., Румба О.Г. Оздоровление студентов с ограниченными возможностями сердечно-сосудистой системы путем систематического применения дыхательных упражнений // Проблемы и перспективы развития физкультурного образования: сб. науч.-метод. работ. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. С. 225-231. <https://elibrary.ru/wxytor>
3. Еремин Р.В. Проблемы формирования, укрепления и сохранения здоровья учащейся молодежи средствами физической подготовки, туризма и спорта // Наука-2020. 2016. № 2 (8). С. 180-184. <https://elibrary.ru/wadptz>
4. Кирьянова Л.А., Морозова Л.В. Инновационный подход в организации занятий для студентов специальной медицинской группы с заболеваниями опорно-двигательного аппарата // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 128-135. <https://doi.org/10.5930/issn.1994-4683.2015.05.123.p128-135>, <https://elibrary.ru/txqikx>
5. Пагиев В.Б., Попова С.А. Физкультура как средство профилактики и лечения различных заболеваний // Мир педагогики и психологии. 2022. № 3 (68). С. 56-62. <https://elibrary.ru/gczrrb>
6. Костенко О.С. Лечебная физическая культура при миопии // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. 2019. № S (22). С. 129-133. <https://elibrary.ru/yxkwuh>
7. Меерманова И.Б., Койгельдинова Ш.С., Ибраев С.А. Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 2-2. С. 193-197. <https://elibrary.ru/yfsxtp>
8. Подвойский А.А. Занятие физической культурой при заболеваниях органов зрения // Наука 2020. 2019. № 1 (26). С. 12-17. <https://elibrary.ru/yjvvez>
9. Лопатина А.Б. Теоретические основы адаптации и механизмов ее обеспечения // Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 5. С. 63-71. <https://elibrary.ru/ufnfiv>
10. Курзанов А.Н., Заболотских Н.В., Ковалев Д.В. Функциональные резервы организма. М.: Изд. дом Академии естествознания, 2016. 96 с. <https://elibrary.ru/ypuckn>

References

1. Elkova L.S. (2011). Tsennostnye orientatsii i tsennostnoe otnoshenie k zdorov'yu sovremennykh studentov [Value orientations and value attitude to the health of modern students]. *Materialy 5 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Zdorov'e naseleniya – osnova protsvetaniya Rossii»* [Proceedings of the 5th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "The Health of the Population is the Basis for the Prosperity of Russia"]. Anapa, Russian State Social University Publ., pp. 102-106.
2. Bogoeva M.D., Gorelov A.A., Rumba O.G. (2011). Oздorovlenie studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami serdechno-sosudistoi sistemy putem sistematicheskogo primeneniya dykhatel'nykh uprazhnenii [Improvement of students with disabilities of the cardiovascular system through the systematic use of breathing exercises]. *Sbornik nauchno-metodicheskikh rabot «Problemy i perspektivy razvitiya fizkul'turnogo obrazovaniya»* [Collection of Scientific and Methodological Works "Problems and Prospects for the Development of Physical Education"]. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 225-231. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wxytor>

3. Eremin R.V. (2016). Problems of forming, strengthening and saving of students health by means of physical training, tourism and sport. *Nauka-2020* [Science-2020], no. 2 (8), pp. 180-184. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wadptz>
4. Kir'yanova L.A., Morozova L.V. (2015). Innovative approach in the organization of occupations for students of special medical group with diseases of the musculoskeletal device. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the Lesgaft University], no. 5 (123), pp. 128-135. (In Russ.) <https://doi.org/10.5930/issn.1994-4683.2015.05.123.p128-135>, <https://elibrary.ru/txqikx>
5. Pagiev V.B., Popova S.A. (2022). Physical education as a means of prevention and treatment of various diseases. *Mir pedagogiki i psikhologii* [World of Pedagogy and Psychology], no. 3 (68), pp. 56-62. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gczrrb>
6. Kostenko O.S. (2019). Lechebnaya fizicheskaya kul'tura pri miopii [Therapeutic physical culture for myopia]. *Mezhdunarodnyi elektronnyi zhurnal. Ustoichivoe razvitie: nauka i praktika = International Electronic Journal. Sustainable Development: Science and Practice*, no. S (22), pp. 129-133. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yxkwuh>
7. Meeranova I.B., Koigel'dinova Sh.S., Ibraev S.A. (2017). The health status of students studying in higher educational institutions. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 2-2, pp. 193-197. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yfsxtp>
8. Podvoiskii A.A. (2019). Physical education in diseases of the organs of vision. *Nauka-2020* [Science-2020], no. 1 (26), pp. 12-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yjvvcz>
9. Lopatina A.B. (2016). Theoretical bases of adaptation and mechanisms of its nature. *Nauchnoe obozrenie. Meditsinskie nauki*, no. 5, pp. 63-71. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ufnfiv>
10. Kurzanov A.N., Zabolotskikh N.V., Kovalev D.V. (2016). *Funktsional'nye rezervy organizma* [Functional Reserves of the Organism]. Moscow, Academy of Natural History Publishing House, 96 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ypuckn>

Информация об авторах

Приходько Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6502-5848>

SPIN-код: 7090-6039

AuthorID: 1132571

v.prihodko4591@yandex.ru

Ковригина Татьяна Руфимовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6644-2192>

SPIN-код: 6344-7752

AuthorID: 96860

t.kovrigina@yspu.org

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

Поступила в редакцию 30.03.2023

Поступила после рецензирования 22.06.2023

Принята к публикации 08.09.2023

Information about the authors

Vladimir N. Prihodko, PhD (Education), Professor, Head of Physical Education Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6502-5848>

SPIN-код: 7090-6039

AuthorID: 1132571

v.prihodko4591@yandex.ru

Tatiana R. Kovrigina, PhD (Biology), Associate Professor, Associate Professor of Biomedical Fundamentals of Defectology and Theory of Speech Therapy Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6644-2192>

SPIN-код: 6344-7752

AuthorID: 96860

t.kovrigina@yspu.org

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

Received 30.03.2023

Approved 22.06.2023

Revised 08.09.2023

Научная статья
УДК 796.011.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-906-913>



Особенности планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи

Алена Николаевна ИВЛЕВА 

ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»
140009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Новозаводская, 11/5
ivleva.alena2015@yandex.ru

Актуальность. Рассмотрены особенности планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи. Цель исследования – анализ особенностей планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи. Для достижения данной цели был решен ряд задач: охарактеризованы особенности взаимосвязи речевых и двигательных нарушений детей дошкольного возраста; проведен обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработаны методические рекомендации по планированию занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи.

Методы исследования. Анализ теоретической и методической литературы по теме исследования, анализ опыта практикующих специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями, сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений.

Результаты исследования. Речевые нарушения детей дошкольного возраста тесно связаны с двигательными нарушениями, поскольку речевая и моторная сферы неразрывно связаны между собой; планировать занятия физической культурой для ретардированных детей с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения нужно таким образом, чтобы во время этих занятий шло одновременное развитие речевой и моторной сферы. В занятия физической культурой необходимо включать элементы ритмики, танцевальных движений, аэробики и т. д.; в процессе планирования системы занятий физической культурой целесообразно также встраивать в занятия инновационные методики, а именно: 3D-фитнес, занятия на степ-платформах (при условии технической возможности) и др.

Выводы. Грамотное планирование занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи, даст возможность не только обеспечить детей необходимой физической активностью, но и в той или иной мере скорректировать речевые нарушения.

Ключевые слова: физическая культура, нарушения речевого развития, дети дошкольного возраста, нарушения двигательной сферы, планирование, моторика, движения

Для цитирования: *Ивлева А.Н.* Особенности планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 906-913.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-906-913>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-906-913>

Features of planning physical education classes in preschool institutions for mentally challenged children with speech disorders

Alena N. IVLEVA 

Russian Customs Academy
11/5, Novozavodskaya St., Moscow, 140009, Russian Federation
ivleva.alena2015@yandex.ru

Importance. The features of planning physical education classes in preschool institutions for mentally challenged children with speech disorders are considered. The purpose of the study is to analyze the features of planning physical education classes in preschool institutions for mentally challenged children with speech disorders. To achieve this goal, a number of tasks are solved: the features of the relationship between speech and motor disorders of preschool children are characterized; a review of psychological and pedagogical literature on the research problem is conducted; methodological recommendations are developed for planning physical education classes in preschool institutions for mentally challenged children with speech disorders.

Research methods. Analysis of theoretical and methodological literature on the research topic, analysis of the experience of practitioners working with preschool children with speech disorders, comparative analysis, as well as the method of generalizations.

Result and Discussion. Speech disorders of preschool children are closely related to motor disorders, since the speech and motor spheres are inextricably linked; it is necessary to plan physical education classes for mentally challenged children with speech disorders in a preschool educational institution in such a way that during these classes the simultaneous development of the speech and motor spheres takes place. It is necessary to include elements of rhythmic, dance movements, aerobics, etc. in physical education classes; in the process of planning a system of physical education classes, it is also advisable to integrate innovative techniques into classes, namely: 3D fitness, classes on step platforms (subject to technical capability), etc.

Conclusion. Competent planning of physical education classes in preschool institutions for mentally challenged with speech disorders will make it possible not only to provide children with the necessary physical activity, but also to correct speech disorders to some extent.

Keywords: physical culture, speech development disorders, preschool children, motor disorders, planning, motor skills, movements

For citation: Ivleva, A.N. (2023). Features of planning physical education classes in preschool institutions for mentally challenged children with speech disorders. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 906-913. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-29-4-906-913>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Актуальность исследования заявленной темы обусловлена тем, что в настоящий период времени исследователи обращают внимание на то, что количество детей с различными вариантами недоразвития речи постоянно растет [1, с. 226]. Под нарушениями речи в данном случае необходимо понимать различные формы речевых аномалий, которые сопровождаются нарушением формирования всех составляющих речевой системы, то есть как звуковой, так и смысловой ее стороны, при этом слух и интеллект ребенка могут быть как сохранными, так и нарушенными. Нарушения речевого развития оказывают влияние как на психическое, так и на физическое развитие детей дошкольного возраста. Так, большинство исследователей сходятся во мнении, что дети дошкольного возраста с нарушениями речевого развития в большинстве случаев отстают в том, что касается развития физических качеств. Такие дети испытывают трудности в правильном и точном выполнении двигательных заданий, они плохо запоминают последовательность движений и особенности выполнения упражнений в соответствии с устной инструкцией воспитателя или инструктора по физической культуре, с трудом могут воспроизвести заданный темп и ритм движений; у таких детей плохо развита мелкая моторика [2, с. 17].

В силу того, что речевые нарушения у детей дошкольного возраста ведут к нарушениям двигательной моторики, к которой относятся такие виды моторики, как мелкая и крупная мышечная, лицевая, а также артикуляционная, у таких детей можно наблюдать нарушения регуляции и контроля произвольных движений дистальных отделов конечностей.

Кроме того, дети дошкольного возраста, страдающие от речевых нарушений, демонстрируют отставание от сверстников в том, что касается пространственно-временных показателей, что, в свою очередь, выступает в качестве следствия нарушения двигательных реакций. Как уже было сказано выше,

речевые нарушения у детей дошкольного возраста в большинстве случаев негативно отражаются на двигательной сфере и формировании функциональной активности.

Исследованиями взаимосвязи речевых нарушений и нарушений двигательной сферы занимались многочисленные авторы работ в области дошкольной педагогики и психологии. Так, к примеру, М.В. Гаврилик и В.В. Сачковская полагают, что мелкая моторика, которая представляет собой двигательную активность, обусловленную скоординированной работой мелких мышц рук и глаз, тесно связана с уровнем созревания центральной нервной системы, а также развития умственных способностей, речи и предпосылок к письму [3, с. 338].

С точки зрения О.В. Горбуновой, различные виды органических и функциональных нарушений речевого развития нередко сопровождаются патологическими изменениями в области двигательной сферы, в силу чего работа, направленная на коррекцию нарушений в этой сфере, следствием чего является развития двигательного анализатора, положительно влияет в том числе и на устранение нарушений в сфере речевого развития детей дошкольного возраста [4, с. 45].

В работе Л.Б. Баряевой и Л.В. Лопатиной исследуются особенности физического воспитания детей дошкольного возраста, имеющих тяжелые речевые нарушения. Авторами данного исследования определяются целевые ориентиры содержательного и организационного разделов образовательной области «Физическое развитие» для детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, а также разрабатываются современные подходы к организации занятий физической культурой с такими детьми в условиях реализации положений ФГОС ДО [5, с. 21].

Все без исключения исследователи отмечают, что существует тесная взаимосвязь между нарушениями речевого развития и отставанием физического развития у ретардированных детей дошкольного возраста [6, с. 212].

Соответственно, представляется целесообразным проанализировать, каким образом планировать занятия физической культурой для детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития.

Целью данного исследования является анализ особенностей планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи. Для достижения данной цели необходимо решить ряд взаимосвязанных задач, а именно:

- охарактеризовать особенности взаимосвязи речевых и двигательных нарушений детей дошкольного возраста;
- провести обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- разработать методические рекомендации по планированию занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве материала исследования были использованы труды различных авторов в области психологии, педагогики, логопедии и адаптивной физической культуры. Среди этих исследований можно назвать работы таких авторов, как В.И. Лахмоткина, Н.П. Носенко, М.В. Гаврилик, О.В. Горбунова, Л.Б. Баряева, С.Р. Хах, Е.Т. Толкачева, И.Д. Емельянова, Т.С. Бушманова, Е.П. Якимович и др. [1–10].

Основными методами исследования послужили следующие: анализ теоретической и методической литературы по теме исследования, анализ опыта практикующих специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями, сравнительно-сопоставительный анализ, а также метод обобщений.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Своевременные занятия физической культурой с детьми дошкольного возраста с

нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения абсолютно необходимы для того, чтобы как можно более эффективно скорректировать речевые и двигательные нарушения к наступлению возраста поступления в школу. В противном случае данная категория детей столкнется с многочисленными проблемами во время последующего обучения в школе.

Развитие речи детей дошкольного возраста находится в тесной взаимосвязи с воспроизведением интонаций различного уровня, причем в данном случае фонетическое развитие обладает огромным потенциалом. Организация физической активности, направленной на управление двигательным аппаратом, оказывает положительное влияние на формирование центрального аппарата головного мозга, что имеет место в возрасте дошкольного детства и благодаря чему у детей дошкольного возраста появляется способность к воспроизводству сложных речевых и двигательных умений [7, с. 265].

Формирование структур, отвечающих за ловкость детей дошкольного возраста, имеет тесные взаимосвязи с развитием локомоторной сферы, которая, в свою очередь, не может развиваться без хорошо сформированного владения прикладными навыками. Формирование психомоторного развития детей дошкольного возраста, в том числе и детей с различными речевыми нарушениями, имеет место на базе моторного компонента, который регулирует предметные действия ребенка в рамках осознанной деятельности. В связи с вышесказанным развитие моторного компонента дошкольников с речевыми нарушениями ведет к стимуляции развития двигательной активности. Ритмическое сопровождение моторной составляющей положительно сказывается на формировании психорефлекторных связей, которые, в свою очередь, оказывают большое влияние на речевую функцию с точки зрения развития дальнейшей речевой деятельности ретардированных детей с нарушениями речи различного генеза.

Физическое воспитание может быть названо одной из наиболее важных составляющих общей системы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с различными нарушениями речи. Осуществление физического воспитания должно иметь место на протяжении всей жизнедеятельности дошкольника с речевыми нарушениями во время его пребывания в дошкольном образовательном учреждении, а именно: во время занятий, в рамках режимных моментов, во время прогулок и т. д. Также необходимо отметить тот факт, что цели физического воспитания детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями такие же, как и те, которые ставятся перед физическим воспитанием детей без речевых нарушений. Однако в силу того, что специфика психомоторного развития дошкольников с речевыми нарушениями требует разработки специальных приемов и методов физического воспитания, то и его задачи включаются в единый и непрерывный процесс коррекционного воспитания и обучения таких детей. В силу этого необходимо тщательное планирование занятий физической культурой детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, поскольку только в этом случае появляется возможность укрепления здоровья таких детей, а также коррекции имеющихся у них нарушений речи и моторики, а также предупредить формирование неправильных двигательных стереотипов, что, безусловно, положительно скажется на физическом и психическом развитии детей дошкольного возраста и на будущем их формировании как полноценных личностей, которые смогут занять достойное место среди членов общества¹.

В процессе планирования занятий физической культурой для детей дошкольного возраста с нарушениями речи необходимо принимать во внимание, что эти занятия должны быть направлены на коррекцию дефектов психофизического состояния дошкольников, равно как и на профилактику

вторичных речевых нарушений. В процессе отбора средств адаптивной физической культуры нужно учитывать принципы речевых нарушений детей дошкольного возраста, поскольку такой учет даст возможность более эффективной работы компенсаторных возможностей организма ребенка в процессе реализации статических, динамических и координационных функций. Комплексы упражнений, разработанные к настоящему времени, дают возможность обеспечения овладения двигательными умениями и активизации психических процессов дошкольников с речевыми нарушениями, а также активизации познавательной деятельности. Так, к примеру, результаты педагогического эксперимента И.Д. Емельяновой и О.А. Подольской показали, что грамотное планирование занятий по адаптивной физической культуре для детей дошкольного возраста с нарушениями речи дает возможность развить у детей все вышеперечисленные функции при условии встраивания таких занятий не только в рамки образовательной деятельности «Физическая культура», но и в другие виды повседневной деятельности дошкольников, а также в режимные моменты [8, с. 70].

Т.С. Бушманова и Т.В. Фендель также утверждают, что созданная ими экспериментальная методика занятий физической культурой для детей дошкольного возраста с нарушениями речи с учетом особенностей их психомоторного развития дает возможность комплексно решать задачи физического развития таких детей, в том числе и в рамках инклюзии [9, с. 79]. Реализация предложенной авторами методики показала высокую эффективность, поскольку возросла физическая подготовленность детей дошкольного возраста, повысились их коммуникативные навыки, и вырос уровень речевого развития.

В процессе планирования занятий физической культурой для детей с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения можно взять за основу идею Е.П. Якимович и И.Ю. Белогривцева, которые предложили неотъемлемой частью занятий физкультурой сделать следующие

¹ Зуева Т.Л. Коррекционно-речевое направление в физкультурно-оздоровительной работе с дошкольниками. М.: Центр пед. образования, 2008. С. 19.

составляющие: общую физическую подготовку (ОФП), дыхательную гимнастику, элементы Су-Джок терапии и артикуляционной гимнастики, а также самомассаж [10]. Эти составляющие могут быть имплементированы в систему физического воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями речи следующим образом:

- ОФП, которая включает в себя развитие двигательных навыков и качеств, в том числе и мелкой моторики посредством физической культуры. В случае детей с нарушениями речи ОФП является одним из основных направлений занятий физической культурой, поскольку этот вид физической подготовки относительно несложен и доступен детям с нарушениями речи различного генеза;

- дыхательная гимнастика представляет собой развитие дыхательной системы посредством различных дыхательных упражнений. Дыхательная гимнастика может выполняться под музыку и сочетаться с несложными движениями. Посредством дыхательной гимнастики укрепляются мышцы грудной клетки и диафрагмы, имеющие ключевое значение для нормализации работы речевого аппарата;

- элементы Су-Джок терапии, которая представляет собой стимуляцию речевых и двигательных рецепторов посредством массажа стоп и ладоней, могут активно использоваться во время таких физических упражнений, как катание рельефный мячей по полу или столу (ладонью и стопой соответственно), захват мелких предметов пальцами рук и ног и т. д.;

- артикуляционная гимнастика направлена на развитие речевого аппарата в целом в рамках выполнения артикуляционно-дыхательных упражнений, что способствует не только укреплению мышц и связок речевого центра, но и нормализации речи;

- самомассаж направлен на релаксацию кожи для того, чтобы ребенок мог как можно быстрее восстановиться после занятий физической культурой и снять напряжение мышц;

- элементы 3D-фитнеса, например, занятия на фитболах. Эти упражнения, выпол-

няемые под музыку, способствуют развитию координации движений, что также положительно сказывается на коррекции речевых нарушений, поскольку, как уже было неоднократно отмечено выше, речевая и двигательная сферы детей дошкольного возраста тесно связаны между собой, и развитие одной сферы автоматически положительно влияет на развитие другой, и наоборот.

ВЫВОДЫ

Подводя итог проведенному исследованию, можно сделать ряд выводов относительно особенностей планирования занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи, а именно:

- 1) речевые нарушения у детей дошкольного возраста всегда находятся в тесной взаимосвязи с двигательными нарушениями, поскольку речевая и моторная сферы неразрывно связаны между собой;

- 2) планировать занятия физической культурой для ретардированных детей с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения нужно таким образом, чтобы во время этих занятий шло одновременное развитие речевой и моторной сферы. В занятия физической культурой необходимо включать элементы ритмики, танцевальных движений, аэробики и т. д.;

- 3) в процессе планирования системы занятий физической культурой целесообразно также встраивать в занятия инновационные методики, а именно: 3D-фитнес, занятия на степ-платформах (при условии технической возможности) и др.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что грамотное планирование занятий физической культурой в дошкольных учреждениях для ретардированных детей, имеющих нарушения речи, даст возможность не только обеспечить детей необходимой физической активностью, но и в той или иной мере скорректировать речевые нарушения.

Список источников

1. Лахмоткина В.И., Ястребова Л.А. Психолого-педагогические аспекты характеристики детей с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 226-229. <https://elibrary.ru/bwzsdi>
2. Носенко Н.П., Томашвили Е.А. Особенности развития двигательной сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2014. № 2. С. 16-18. <https://elibrary.ru/sjmjht>
3. Гаврилик М.В., Сачковская В.В. Особенности занятий физической культурой для развития мелкой моторики дошкольников с нарушением речи // Стратегия формирования здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта. «Спорт для всех» и внедрение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО: материалы 14 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тюмень: ВекторБук, 2016. Ч. 1. С. 338-340. <https://elibrary.ru/zgggbp>
4. Горбунова О.В. Анализ речевого развития старших дошкольников с речевой патологией, в ходе эксперимента с использованием средств оздоровительной аэробики на мячах // Адаптивная физическая культура. 2008. № 3 (35). С. 45-48. <https://elibrary.ru/jvrdbd>
5. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Специфика образовательной области «физическое развитие» для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Адаптивная физическая культура. 2017. № 4 (72). С. 21-24. <https://elibrary.ru/zwdbllh>
6. Хах С.Р., Хазова С.А., Карягина Н.В. К проблеме использования некоторых систем физического воспитания для коррекции общего недоразвития речи у дошкольников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2015. № 3 (162). С. 212-217. <https://elibrary.ru/ulwlfz>
7. Толкачева Е.Т., Тарасова Л.В., Куценко Ю.Е., Никитина Ю.Ю. Физическое воспитание детей 3–6 лет с нарушением речи // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). С. 264-266. <https://doi.org/10.5930/issn.1994-4683.2016.01.131.p264-266>, <https://elibrary.ru/vjfvxf>
8. Емельянова И.Д., Подольская О.А. Коррекция психофизического состояния у старших дошкольников с нарушениями речи посредством адаптивной физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2021. № 6. С. 70-71. <https://elibrary.ru/bqcpyr>
9. Бушманова Т.С., Фендель Т.В. Особенности инклюзивного физического воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи // Теория и практика физической культуры. 2022. № 5. С. 79-81. <https://elibrary.ru/wxipgu>
10. Якимович Е.П., Белогривцев И.Ю. Коррекция нарушений речи у детей 5–6 лет средствами физической культуры в условиях дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего типа // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2013. № 34-1. С. 29-33. <https://elibrary.ru/rhiraf>

References

1. Lakhmotkina V.I., Yastrebova L.A. (2021). Psychological and pedagogical aspects of the characteristic children with general underdevelopment of speech. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], no. 71-2, pp. 226-229. <https://elibrary.ru/bwzsdi>
2. Nosenko N.P., Tomashvili E.A. (2014). Features of motor skills development in late pre-school children with general speech underdevelopment. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika* [Physical culture, sports – science and practice], no. 2, pp. 16-18. <https://elibrary.ru/sjmjht>
3. Gavrilik M.V., Sachkovskaya V.V. (2016). Osobennosti zanyatii fizicheskoi kul'turoi dlya razvitiya melkoi motoriki doshkol'nikov s narusheniem rechi [Features of physical education for the development of fine motor skills of preschoolers with speech disorders]. *Materialy 14 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Strategiya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni sredstvami fizicheskoi kul'tury i sporta. «Sport dlya vseh» i vnedrenie Vserossiiskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO»* [Proceedings of the 14th All-Russian scientific and practical conferences. with international. participation “Strategy of formation of a healthy lifestyle by means of physical culture and sports. “Sport for eve-

- ryone” and the introduction of the All-Russian physical culture and sports complex GTO”]. Tyumen, VektorBuk Publ., pt 1, pp. 338-340. <https://elibrary.ru/zgggbp>
4. Gorbunova O.V. (2008). Analysis of speech development in preschoolers with speech pathology during experimental application of fitness aerobic training with fitness ball. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* [Adaptive physical education.], no. 3 (35), pp. 45-48. <https://elibrary.ru/jvrdbd>
 5. Baryaeva L.B., Gorbunova L.V. (2017). Specificity of educational area “physical development” for preschool children with heavy speech infringements. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* [Adaptive physical education.], no. 4 (72), pp. 21-24. <https://elibrary.ru/zwdblh>
 6. Khakh S.R., Khazova S.A., Karyagina N.V. (2015). The use of systems of physical training to correct the general speech underdevelopment at preschool children. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and psychology], no. 3 (162), pp. 212-217. <https://elibrary.ru/ulwlfz>
 7. Tolkacheva E.T., Tarasova L.V., Kutsenko Yu.E., Nikitina Yu.Yu. (2016). Physical training of children of 3–6 years with violation of the speech. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Uchenye zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta*, no. 1 (131), pp. 264-266. <https://doi.org/10.5930/issn.1994-4683.2016.01.131.p264-266>, <https://elibrary.ru/vjfvxf>
 8. Emel'yanova I.D., Podol'skaya O.A. (2021). Correction of psychophysical state of senior preschoolers with speech disorders by means of adaptive physical education. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, no. 6, pp. 70-71. <https://elibrary.ru/bqcpyr>
 9. Bushmanova T.S., Fendel' T.V. (2022). Features of inclusive physical education of preschoolers with general underdevelopment of speech. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury = Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, no. 5, pp. 79-81. <https://elibrary.ru/wxipgu>
 10. Yakimovich E.P., Belogriyev I.Yu. (2013). Correction of the children's speech impairment of 5–6 years old by the method of physical training in conditions of the preschool institution of the comprehensive type. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* [Personality, family and society: questions of pedagogy and psychology], no. 34-1, pp. 29-33. <https://elibrary.ru/rhiraf>

Информация об авторе

Ивлева Алена Николаевна, старший преподаватель кафедры физической подготовки, Российская таможенная академия, Ростовский филиал, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-7704-2784>
ivleva.alena2015@yandex.ru

Поступила в редакцию 14.04.2023
Поступила после рецензирования 07.07.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Alena N. Ivleva, Senior Lecturer of Physical Training Department, Russian Customs Academy, Rostov Branch, Rostov-on-Don, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-7704-2784>
ivleva.alena2015@yandex.ru

Received 14.04.2023
Approved 07.07.2023
Revised 08.09.2023

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 94(47)+009

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-914-922>



Последний бой Алеши Поповича

Михаил Николаевич КОЗЛОВ , Елена Евгеньевна БОЙЦОВА 

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

299053, Российская Федерация, Республика Крым, г. Севастополь, ул. Университетская, 33

*Адрес для переписки: kmn_75@mail.ru

Актуальность. Несмотря на тот факт, что в наше время значительно усилился интерес отечественных ученых к истории Древней Руси, некоторые ее страницы остаются почти неисследованными. Так, например, Алеша Попович, неоднократно упоминаемый в древнерусских летописях и былинах, остается для многих современных исследователей лишь фольклорным персонажем. Между тем детальный анализ ключевых моментов биографии исторического прототипа былинного богатыря позволит современным ученым более глубоко исследовать исторические процессы, происходившие в древнерусском обществе домонгольской эпохи.

Материалы и методы. В процессе исследования применялись специальные методы познания (историко-аналитический и проблемно-хронологический). Материалы, которые составляют основу исследования, изучены и подвергнуты анализу с учетом хронологии событий, необходимости получения исторической информации из прорабатываемых научных источников. При сопоставлении различных теоретических взглядов по анализируемым проблемам использован метод сравнительного и ретроспективного анализа. Основой источниковедческой базы исследования стали летописи и хронографы XV–XVII веков, а также древнерусские былины, главным героем которых был Алеша Попович.

Результаты исследования. На основе анализа древнерусских летописей и хронографов, а также текста народной былины «Алеша Попович и Тугарин змей» авторы смогли опровергнуть доминирующую в последнее время в отечественной науке гипотезу о том, что Алеша Попович представляет собой собирательный образ древнерусских защитников родной земли. Представлена также историческая реконструкция биографии наиболее вероятного исторического прототипа былинного богатыря.

Выводы. Главным историческим прототипом былинного богатыря Алеши Поповича был ростовский воин Александр Попович. Он служил в дружинах древнерусских князей Всеволода Юрьевича и Константина Всеволодовича и под их началом участвовал в военных походах и междоусобных войнах.

Ключевые слова: Александр Попович, князь Всеволод Юрьевич, князь Константин Всеволодович, князь Юрий Всеволодович, Липицкая битва, битва на Калке

Для цитирования: Козлов М.Н., Бойцова Е.Е. Последний бой Алеши Поповича // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 914-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-914-922>

NATIONAL HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-914-922>

Last fight of Alyosha Popovich

Michael N. KOZLOV *, Elena E. BOITSOVA 

Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Republic of Crimea, Russian Federation

*Corresponding author: kmn_75@mail.ru

Importance. Despite the fact that in our time the interest of Russian scientists in the history of Ancient Rus has significantly increased, some of its pages remain almost unexplored. For example, Alyosha Popovich, repeatedly mentioned in Ancient Rus' chroniques and bylinas, remains for many modern researchers only a folklore character. Meanwhile, a detailed analysis of the key moments of the biography of the historical prototype of the bylina's bogatyr will allow modern scientists to more deeply explore the historical processes that took place in the Ancient Rus' society of the pre-Mongol era.

Materials and methods. In the course of the research, special methods of cognition (historical-analytical and problem-chronological) were used. The materials that form the basis of the research have been studied and analyzed taking into account the chronology of events, the need to obtain historical information from the scientific sources being studied. When comparing different theoretical views on the analyzed problems, the method of comparative and retrospective analysis was used. Chroniques and chronographs of the 15th–17th centuries, as well as Ancient Rus' bylinas, the main character of which was Alyosha Popovich, became the basis of the source base of the research.

Results and Discussion. Based on the analysis of Ancient Rus' chroniques and chronographs, as well as the text of the folk bylina "Alyosha Popovich and Tugarin the Serpent", the authors refuted the hypothesis that recently dominated in Russian science that Alyosha Popovich is a collective image of the ancient defenders of native land. The historical reconstruction of the biography of the most probable historical prototype of the bylina's bogatyr is also presented.

Conclusion. The main historical prototype of bylina's bogatyr Alyosha Popovich was the Rostov warrior Alexander Popovich. He served in the družinas of the Old Russian knyazs Vsevolod Yuryevich and Konstantin Vsevolodovich and under their command participated in military campaigns and internecine wars.

Keywords: Alexander Popovich, knyaz Vsevolod Yurievich, knyaz Konstantin Vsevolodovich, knyaz Yuri Vsevolodovich, Battle of Lipitsa, Battle of Kalka

For citation: Kozlov, M.N., & Boitsova, E.E. (2023). Last fight of Alyosha Popovich. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 914-922. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-914-922>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Алеша Попович – один из символов нынешней России. Он упоминается во многих летописях, былинах, народных сказках и исторических песнях. Однако за любимым народом былинным богатырем совершенно потерялся его исторический прототип – ростовский воин Александр Попович, живший в первой половине XIII века. Огромная популярность былинного богатыря способствовала появлению в древнерусских летописях XVI–XVII веков наивных народных преданий об Алеше Поповиче. Данный факт позволил целому ряду отечественных ученых поставить под сомнение не только объективность летописных рассказов об Александре Поповиче, но и сам факт его существования. Между тем детальный анализ ключевых моментов биографии исторического прототипа былинного богатыря позволит современным ученым более глубоко исследовать исторические процессы, происходившие в древнерусском обществе домонгольской эпохи.

В отечественной исторической науке сложились две противоположные точки зрения относительно существования исторического прототипа былинного Алешы Поповича. Так, по мнению дореволюционных исследователей, историческим прототипом Алешы Поповича стал ростовский боярин и воевода Александр Попович, живший в первой половине XIII века¹.

Большинство советских ученых вслед за Д.Ф. Лихачевым склонились к точке зрения, согласно которой Алеша Попович – фольклорный персонаж, образ которого стихийно сложился в народной среде и не имел никакого исторического прототипа².

¹ Дашкевич Н.П. Былины об Алеше Поповиче и о кончине богатырей // Университетские известия. 1883. № 3. С. 169; Миллер В.Ф. Очерки русской народной словесности. СПб.: Тип. И.Д. Сытина, 1910. Т. 2. С. 32.

² Лихачев Д.С. Летописные известия об Александре Поповиче // Труды отдела древнерусской литературы Института русской литературы им. А.С. Пушкина АН СССР. 1949. Т. 7. С. 28; Смирнов Ю.И. Смоленский В.Г. Летописные известия о богатырях Добрыне и

Схожей точки зрения придерживаются по большей части и современные российские исследователи [1–4].

Таким образом, в научной среде на данный момент не только надежно не установлена биография Александра Поповича, но даже нет единого консолидированного мнения относительно того, существовал ли он как историческая личность.

Цель исследования – установить, существовал ли исторический прототип былинного Алешы Поповича богатыря, а также историческая реконструкция его возможной биографии.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В процессе исследования применялись специальные методы познания (историко-аналитический и проблемно-хронологический). Материалы, которые составляют основу исследования, изучены и подвергнуты анализу с учетом хронологии событий, необходимости получения исторической информации из прорабатываемых научных источников. При сопоставлении различных теоретических взглядов по анализируемым проблемам использован метод сравнительного и ретроспективного анализа.

Источниковедческая база изучения биографии Александра (Алешы) Поповича довольно обширна. Он упоминается как во многих летописях XV–XVII веков, так и древнерусских былинах, исторических песнях, сказках и т. п. Вместе с тем за многочисленными народными преданиями и легендами, попавшими в древнерусские летописи, скрылись немногочисленные ценные данные, которые могли бы позволить провести историческую реконструкцию биографии Александра Поповича.

В целом, все летописные источники, в которых упоминается Александр Попович, можно условно разделить на четыре группы. К первой группе можно отнести попавшие в

Александре Поповиче // Добрыня Никитич и Алеша Попович. М.: Наука, 1974. С. 340–342.

летописи народные предания. Они отличаются фантастическим содержанием и не содержат абсолютно никакой исторической основы. Примером этому может послужить «Сказание об Александре Поповиче» из новгородского Троицкого летописца, в котором главный герой один избивает целые дружины [5].

Ко второй группе источников относятся летописные рассказы, в которых Александр Попович, замещая каких-то иных исторических личностей, совершает подвиги во времена князя Владимира Святославича или Владимира Мономаха. Как и предыдущие данные, эти отрывки из летописей не несут никакой исторической информации. Примером этому могут послужить летописные рассказы о боях Александра Поповича с печенегами и половцами из Никоновской летописи³.

К третьей группе источников можно отнести летописные рассказы о событиях, связанных с биографией Александра Поповича конца XII – начала XIII века, в которых все события происходят в одной пространственной и временной локации – ростовских землях в эпоху правления князя Константина Всеволодовича. В пользу достоверности данных источников свидетельствует тот факт, что все события и исторические личности здесь оригинальны и не имеют аналогов в былинном эпосе. Так, не в одной из былин не упоминается князь Константин Всеволодович, слуга богатыря Тороп или побратим Александра Поповича Тимоня Золотой пояс. Нет в былинном эпосе и никаких упоминаний о Липицкой битве 1216 г. Таким образом, можно предположить, что данные источники содержат зерно объективной исторической информации и могут быть использованы для реконструкции биографии Александра Поповича как исторической личности. Примером этому могут послужить лето-

³ ПСРЛ. Т. 10. Летописный сборник, именуемый Патриаршею, или Никоновской летописью. СПб.: Тип. Мин-ва внутренних дел, 1885. С. 68.

писные рассказы из Тверской летописи и Хронографа XVII века⁴.

И, наконец, в четвертой, самой многочисленной группе источников сообщается о гибели Александра Поповича и его дружины в битве с монголами на Калке в 1224 г. Данные короткие сообщения можно найти в целом ряде поздних восточнославянских летописей и хронографов⁵. Были использованы также тексты нескольких древнерусских былин, героем которых был Алеша Попович.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По нашему мнению, при реконструкции биографии Александра Поповича следует в первую очередь обратить внимание на имя былинного богатыря. Так, в домонгольской Руси было принято давать сыновьям два имени – языческое при рождении ребенка и христианское при его крещении. В повседневной жизни русичи обычно называли друг друга языческими именами или прозвищами.

Сыновья священнослужителей получали лишь одно христианское имя и в повседневной жизни их называли либо полным христианским именем, либо сокращенным его вариантом. Таким образом, былинный богатырь Александр действительно мог быть Поповичем. Ввиду отсутствия языческого имени и прозвища, в повседневной жизни его могли называть Алешей.

⁴ ПСРЛ. Т. 15. Летописный сборник, именуемый Тверской летописью. СПб.: Тип. Леонида Демиса, 1863. С. 336-337; *Лихачев Д.С.* Летописные известия об Александре Поповиче // Труды отдела древнерусской литературы Института русской литературы им. А.С. Пушкина АН СССР. 1949. Т. 7. С. 34.

⁵ ПСРЛ. Т. 39. Софийская первая летопись по списку И.Н. Царского. М.: Наука, 1994. С. 75; ПСРЛ. Т. 10. Летописный сборник, именуемый Патриаршею, или Никоновской летописью. СПб.: Тип. Мин-ва внутренних дел, 1885. С. 63; ПСРЛ. Т. 28. Русский хронограф 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись). М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 50; ПСРЛ. Т. 22. Русский хронограф. Ч. 1. Хронограф редакции 1512 г. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1911. С. 396.

Имя Александр не упоминается ни в одной из берестяных грамот. Таким образом, среди простого люда оно распространено не было. Однако в конце XII–XIII веков появились первые Александры в княжеской среде. Так, среди участников битвы на Калке в свите князя Мстислава Романовича упоминается некто Александр Дубровский. Летописец посчитал нужным уточнить, что Александр Дубровский и его родственник Андрей были князьями из свиты князя Мстислава Романовича: «тии бо два князя с Мстиславом»⁶.

В дошедших до нашего времени письменных и фольклорных источниках никаких указаний на княжеское происхождение Александра Поповича нет. Таким образом, былинного богатыря могли назвать Александром в честь одного из христианских святых в соответствии с христианскими традициями в семье священнослужителей.

Тот факт, что Александра Поповича называли в повседневной жизни Алешей, находит подтверждение в Тверской летописи. Так, под 1216 г. находим строки: «У князя же у Константина тогда баше въ полку два человека храбрыхъ, Олешка Поповичъ и человекъ его Торопъ, и Тимоня Золотой поясъ»⁷. Под 1224 г. того же Алешу Поповича здесь называют уже Александром⁸.

Согласно Тверской летописи Александр Попович был первоначально дружинником князя Всеволода Юрьевича, а затем служил его сыну Константину Всеволодовичу: «Бъ нъкто отъ Ростовскихъ житель Александръ, глаголемый Поповичъ, и слуга бѣ у него именемъ Торопъ; служавше бо той Александръ великому князю Всеволоду Юриевичу, повнегда же дасть князь великий Всеволодъ градъ Ростовъ сыну своему князю Константину, тогда и Александръ начать служити Константину»⁹.

⁶ ПСРЛ. Т. 15. Летописный сборник, именуемый Тверской летописью. С. 342.

⁷ ПСРЛ. Т. 15. Летописный сборник, именуемый Тверской летописью. С. 323.

⁸ Там же. С. 342.

⁹ Там же. С. 336.

Как видно из вышеприведенного отрывка летописи, Александр происходил не из дружинного сословия. Летописец называет его простым ростовским жителем, что полностью соответствует былинной традиции. Так, практически во всех списках древнерусской быliny «Алеша Попович и Тугарин змей» говорится о том, что родился былинный герой: «Алеша сын поповский в славном Ростове красном городе»¹⁰.

Служба в княжеских дружинах физически сильных молодых людей незнатного происхождения была обычным явлением в домонгольской Руси. Эту традицию основал еще князь Владимир Святославич во время обострения отношений с печенегами в 90-х гг. X века: «И рече Владимиръ: «не добро есть малъ городъ около Кыева», и нача ставити городы по Десне и по Вьстри и по Трубежю и по Суле и по Стругне и нача приводити мужи от Словень и от Кривиць и от Чюди и от Вятиць и от всех градъ; бе бо рать от Печенигъ; и бе бѣся с ними одоля ихъ»¹¹.

Подробности воинской службы Александра Поповича в дружине князя Всеволода Юрьевича нам неизвестны. В Тверской летописи сообщается лишь о том, что он перешел на службу к князю Константину Всеволодовичу «повнегда же дасть князь великий Всеволодъ градъ Ростовъ сыну своему князю Константину», то есть в 1208 г. За десять лет до этого весной 1198 г. состоялся грандиозный поход дружины Всеволода Юрьевича против донских половцев, закончившейся полным разгромом их кочевий.

Автор Лаврентьевской летописи так описывает данный поход: «Въ лѣто 6707, мѣсяца априля въ 30, на память святого апостола Иакова, ходи благовърный и христоролюбивый князь Всеволодъ Гюргевичъ, внукъ Володимеръ Мономаха, на Половци, съ сы-

¹⁰ Древние русские стихотворения, собранные Киршей Даниловым / под ред. А.П. Евгеньева, Б.Н. Путилова. М.: Наука, 1977. С. 98.

¹¹ Повесть временных лет / под ред. и с пред. В.П. Адриановой-Перетц. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1950. С. 29.

ном Костянтиномъ; Половци же слышавшее походить его, бѣжаша и съ вѣжами къ морю; князь же великий ходивъ по зимовищемъ ихъ, и прочее възль Дона, онѣмъ безбожнымъ пробѣгшимъ прочь»¹².

Возможно, что в данном походе участвовал и Александр Попович. Антигероем былин «Алеша Попович и Тугарин змей» является сказочное чудовище – змей Тугарин, прообразом которого был половецкий хан Тугоркан, некогда принявший активное участие в походе нескольких половецких орд на Русь. Тугоркан возглавлял во время похода орды донских половцев, потомков которых уничтожила дружина князя Всеволода Юрьевича, однако сам хан жил в XI веке. В народной же памяти совместились исторические события разных эпох, и Алеша Попович победил чудовищного Тугарина.

Во время же службы у князя Константина Всеволодовича (с 1208 по 1219 г.) Александр Попович, согласно данным Тверской летописи, принимал активное участие в междоусобной войне между братьями Всеволодовичами, в том числе и знаменитой Липицкой битве 1216 г.: «Егда же представися великий князь Всеволодъ, Константину не восхотѣвшу быти въ Володимери, но у пречистия Ростовския и чюдотворцевъ излюбы жити, тѣмъ и прошаше Вѣлодимира къ Ростову. И дасть князь великий Всеволодъ сыну своему Юрию; тѣмъ Костантинъ гневашеся на брата о княжении, а кнзъ великий Юрий многы браны на Костантина въздвиже, хот съ Ростова съгнати его, и не попусти ему Господь. Пришедшу бо ему на нѣ ратию, Костантинъ отиде къ Костромъ и тоа съжже; кнзъ великий Юрий стоаше подъ Ростовомъ, въ Пужбалѣ, а войско стояше за двѣ версты отъ Ростова, по рѣцъ Ишне, бяхуть бос я вмѣсто острога обѣ рѣку Ишню. Александръ же выходя многы люди великого князя Юрия избиваше, ихже костей накладыны могилы великы и донынѣ на рѣцъ Ишнѣ, а инии по ону страну рѣки Усии, много бо людей бѣше

¹² ПСРЛ. Т. 1. Лаврентьевская и Суздальская летописи по Академическому списку. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 174.

съ великим княземъ Юриемъ; а инии побие ни отъ Алекандра же подъ Угодичами, на Узе, тѣ бо храбрии выскочившее на кою либо страну обороняху градъ Ростовъ молитвами Пречистыа. Иногажды бо князь великий Юрий на братнее достояние приходаше, но съ срамомъ възвращашеся. Единою выиде на него изъ Ростова Костантинъ, молитвами Пречистыа, своею правдою и тѣми же храбрыми Александромъ съ слугою Торопомъ; ту же и Тимоня Золотой поясъ. И ту убиша у великого князя храброго Юрату, о семъ велими опечалися князь великий Юрий; побѣжденъ же смирился съ братомъ. Потомъ приде на Ярослава Переяславского Мстиславъ Мстиславичъ, тестъ его, и инии князи, съ собою же и Костантина подвигоша, а за Ярослава сталъ князь великий Юрий за брата; и бысть имъ бой на Липицахъ и на Юриевъ горѣ, и ту все полки великого князя Юрия избыти, въ нихъже убиенъ бысть храбрый и безумный бояринъ Ратиборъ. Князя же побѣдивше, и на столь въ Володимеръ Костантина посадиша¹³. Схожие данные, но в сокращенном варианте можно найти в Хронографах 1493 г. и XVII века¹⁴.

Кто из князей-покровителей наделил Александра Поповича крупным имением, мы не знаем, однако в Тверской летописи сообщается о том, что после смерти князя Константина Всеволодовича в 1218 г. он устроил совет с дружиной в своем городе: «под Гремячим колодезем на реце Где, иже и ныне той соп стоит пуст»¹⁵.

Вышеприведенные отрывки Тверской летописи изобилуют поздними вставками о невероятных подвигах Александра Поповича, однако, за фантастическими байками угадывается

¹³ ПСРЛ. Т. 15. Летописный сборник, именуемый Тверской летописью. С. 336-337.

¹⁴ Лихачев Д.С. Летописные известия об Александре Поповиче // Труды отдела древнерусской литературы Института русской литературы им. А.С. Пушкина АН СССР. 1949. Т. 7. С. 34; ПСРЛ. Т. 27. Никаноровская летопись. Сокращенные летописные своды конца XV в. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1962. С. 234.

¹⁵ ПСРЛ. Т. 15. Летописный сборник, именуемый Тверской летописью. С. 338.

древний летописный рассказ ростовского происхождения. Об этом свидетельствует фраза летописца «иже и ныне той соп стоит пуст», указывающая на тот факт, что первоначальный автор данного источника был родом из тех мест, в которых некогда находился городок, принадлежащий некогда Александру.

Таким образом, можно предположить, что Александр Попович действительно принял участие в битвах на реке Ишне, под Угодичами и у Липиц во время междоусобной войны между князьями Всеволодовичами и получил за свою службу имение в ростовской земле с правом набора собственной небольшой дружины.

После смерти своего сюзерена Константина Всеволодовича Александр Попович попал в сложную ситуацию. Ростовским князем стал князь Юрий Всеволодович, с дружиной которого он вел долгую войну. Новый ростовский князь его присяги бы не принял, а самого Александра и его дружинников в лучшем случае бы изгнал из ростовских земель, а в худшем мог и казнить.

Изгнание из Ростовского княжества Александра и его дружины все равно бы означало потерю всего имущества. Как верно заметил А.Н. Поляков, бояре, уходившие из какой либо местности, лишались своего имущества и сел [6]. Князь Изяслав Мстиславич, например, обращаясь к своей дружине, ушедшей с ним из Киева, произнес: «вы есте по мне из Рускы земли вышли своихъ сель и своихъ жизни лишився»¹⁶.

Военный совет предводителя со своей дружиной был обычным делом в Древней Руси. Так, в той же Ипатьевской летописи под 1147 г. находим следующие строки: «Изяславъ же бояры своя и всю дружину и ре имъ се есмъ съ братею своею сгадалъ»¹⁷.

Таким образом, поведение Александра Поповича, устроившего, согласно летописному рассказу из Тверской летописи, совет с дружиной после смерти своего сюзерена, был достаточно рационален в сложившейся

ситуации. Остаться в своем городе Александр Попович не мог. Его имение в любом случае должны были конфисковать, а самого боярина и его дружинников бы казнили. Не случаен и выбор службы у киевского князя Мстислава. Южные княжества, находящиеся под давлением кочевников, всегда нуждались в профессиональных воинах.

В последнем эпизоде с участием Александра Поповича, как сообщают многие древнерусские летописи, ростовский боярин и его дружина погибли в битве на Калке. Все данные сообщения однотипны. Так, в Новгородской четвертой и Тверской летописях, а также в Летописных сводах 1497 и 1512 гг. находим следующую фразу: «И Александръ Поповичъ ту убиень бысть съ инъми седмьдесятиу храбрыхъ»¹⁸.

В Никоновской летописи фраза продублирована почти дословно, но Тимоня Злат пояс назван Добрыней¹⁹. По нашему мнению, никакого противоречия в данном случае нет. Многие люди в ту эпоху носили два имени – языческое и христианское. Таким образом, один и тот же богатырь мог быть Добрыней (языческое имя) и Тимоней (сокращенное от Тимофей – христианского имени).

По мнению Д.С. Лихачева, все сообщения о гибели Александра Поповича в битве на Калке восходят к Полихрону 1418 г., в который, в свою очередь, попали народные предания о богатыре. Ученый пришел к выводу о том, что более ранних источников, в которые бы восходили к XIII веку, нет и предполагать их нет оснований²⁰.

¹⁸ ПСРЛ. Т. 4. Ч. 1. Новгородская четвертая летопись. Вып. 3. Л.: Изд-во АН СССР, 1929. С. 203; ПСРЛ. Т. 15. Летописный сборник, именуемый Тверской летописью. С. 342; ПСРЛ. Т. 28. Русский хронограф 1497 г. Летописный свод 1518 г. (Уваровская летопись. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. С. 50; ПСРЛ. Т. 22. Русский хронограф. Ч. 1. Хронограф редакции 1512 г. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1911. С. 396.

¹⁹ ПСРЛ. Т. 10. Летописный сборник, именуемый Патриаршею, или Никоновской летописью. С. 92.

²⁰ Лихачев Д.С. Летописные известия об Александре Поповиче // Труды отдела древнерусской литературы Института русской литературы им. А.С. Пушкина АН СССР. 1949. Т. 7. С. 25.

¹⁶ ПСРЛ. Т. 2: Ипатьевская летопись. М.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 117.

¹⁷ Там же. С. 343-344.

В таком случае не очень понятно, какими источниками пользовался польский историк XVI века Рейнгольд Гендейнштейн, сообщивший в своих «Записках о Московской войне» о том, что «в битве на Калке погибло 70 богатырей, составлявших храбрый конный отряд героев, как называют их летописи»²¹.

Польша и Московская держава на протяжении XV–XVI веков находились во враждебных отношениях, и пользоваться русскими летописями, хронографами и полихронами XV–XVI веков и, в частности, полихроном 1418 г. польский историк никак не мог. Можно предположить, что в южной Руси, находившейся под контролем Польши, сохранились местные летописи XV–XVI веков, в которых также сообщалось о неких 70 богатырях, погибших на Калке.

В пользу данного предположения свидетельствует и отрывок из «Скифской истории» А.И. Лызлова, в которой исследователь, процитировав еще раз фразу о гибели Александра Поповича и его богатырей, сослался на некий киевский Синописис начала XIV века [7]. А.И. Лызлов некоторое время жил в Киеве и мог использовать находившиеся там летописи [8].

Сообщения о гибели Александра Поповича из летописей Великого княжества Мос-

ковского и южнорусских земель должны были восходить к одному раннему летописному источнику, который сформировался в период существования еще общей летописной традиции (во второй половине XIII – начале XIV века), а не к народным преданиям.

Таким образом, можно предположить, что Александр Попович и его военный отряд действительно приняли участие в битве на Калке в составе дружины киевского князя Мстислава Романовича и героически погибли.

ВЫВОДЫ

В целом можно прийти к выводу, что нашла подтверждение гипотеза Н.П. Дашкевича и В.Ф. Миллера о том, что главным историческим прототипом былинского богатыря Алеши Поповича был ростовский воин Александр Попович. Он служил в дружинах древнерусских князей Всеволода Юрьевича и Константина Всеволодовича и под их началом участвовал в военных походах и междоусобных войнах. Ростовский воин смог сделать неплохую карьеру и получил собственное имение и небольшую дружину. После смерти князя Константина Всеволодовича Александр Попович и его дружина оставили Ростовские земли и ушли на службу к киевскому князю Мстиславу Романовичу, во время которой погибли в битве на Калке.

Список источников

1. *Алексеев С.В.* Летопись и былина: как Александр Попович стал Алешей // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 146–151. <https://doi.org/10.17805/zpu.2020.2.13>, <https://elibrary.ru/eivgbx>
2. *Миронов А.С.* Былина на русском фронтире: деконструкция дохристианского эпического героя в старине «Алеша Попович и змей Тугарин» // Культура и текст. 2021. № 1 (44). С. 88–104. <https://doi.org/10.37386/2305-4077-2021-1-88-104>, <https://elibrary.ru/wtsuvr>
3. *Песина Е.А.* Русские богатыри: миссия выполнима. О социальной функции одаренности // Социальные явления. 2020. Т. 10. № 2. С. 34–40. https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.02_34-40, <https://elibrary.ru/vzdsbw>
4. *Кульсарин Н.Г.* Изображение подвигов богатырей в башкирском и русском эпосах // Вестник ВЭГУ. 2014. № 3 (71). С. 172–176. <https://elibrary.ru/sewihz>
5. *Клосс Б.М.* Новый памятник русского эпоса в записи XVI в. // История СССР. 1968. № 3. С. 151–157. <https://elibrary.ru/rhipzp>
6. *Поляков А.Н.* Дружина в Древней Руси // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 2 (108). С. 41–46. <https://elibrary.ru/puzlun>
7. *Лызлов А.* Скифская история. М.: Наука, 1990. 518 с. <https://elibrary.ru/smyqjf>

8. Тарасов И.М. Древние славяне и их соседи в «Скифской истории» Андрея Лызлова // Исторический формат. 2019. № 2 (18). С. 77-85. <https://elibrary.ru/hhrkkj>

References

1. Alekseev S.V. (2020). Chronicle and bylina: how Aleksandr Popovich became Alyosha. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 146-151. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/zpu.20-20.2.13>, <https://elibrary.ru/eivgbx>
2. Mironov A.S. (2021). Bylina on the Russian frontier: deconstruction of the pre-Christian epic hero as a plot function of the folk epic “Alyosha Popovich and Tugarin the Serpent”. *Kul'tura i tekst = Culture and Text*, no. 1 (44), pp. 88-104. (In Russ.) <https://doi.org/10.37386/2305-4077-2021-1-88-104>, <https://elibrary.ru/wtsuvr>
3. Pesina E.A. (2020). Russian bogatyrs: mission possible. Social function of giftedness. *Sotsial'nye yavleniya = Social Phenomena*, vol. 10, no. 2, pp. 34-40. (In Russ.) https://doi.org/10.47929/2305-7327_2020.02_34-40, <https://elibrary.ru/vzdsbw>
4. Kul'sarin N.G. (2014). Representation of heroes' feats in Bashkir and Russian epos. *Vestnik VEGU = Vestnik of Eastern Academy of Economics, Law and Humanities*, no. 3 (71), pp. 172-176. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sewihz>
5. Kloss B.M. (1968). Novyi pamyatnik russkogo eposa v zapisi XVI v. [A new monument of the Russian epos in the record of the 16th century]. *Istoriya SSSR [History of the USSR]*, no. 3, pp. 151-157. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rhipzp>
6. Polyakov A.N. (2010). Druzhina v Drevnei Rusi [Druzhina in Ancient Rus]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*, no. 2 (108), pp. 41-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/puzlun>
7. Lyzlov A. (1990). *Skifskaya istoriya [History of the Scythians]*. Moscow, Nauka Publ., 518 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/smyqjf>
8. Tarasov I.M. (2019). Early Slavs and their neighbors in “History of the Scythians” by Andrei Lyzlov. *Istoricheskii format = Historical Format*, no. 2 (18), pp. 77-85. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hhrkkj>

Информация об авторах

Козлов Михаил Николаевич, доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и мировая культура», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Республика Крым, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-3535-8796>

Scopus AuthorID: 57210416383

ResearcherID: W-2469-2018

kmn_75@mail.ru

Бойцова Елена Евгеньевна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой «Всеобщая история и мировая культура», Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Республика Крым, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8321-6162>

e.e.boitsova@mail.sevsu.ru

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

Поступила в редакцию 10.03.2023

Поступила после рецензирования 02.06.2023

Принята к публикации 19.06.2023

Information about the authors

Michael N. Kozlov, Dr. habil. (History), Professor of “Universal History and World Culture” Department, Sevastopol State University, Sevastopol, Republic of Crimea, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-3535-8796>

Scopus AuthorID: 57210416383

ResearcherID: W-2469-2018

kmn_75@mail.ru

Elena E. Boitsova, PhD (History), Associate Professor, Head of “Universal History and World Culture”, Sevastopol State University, Sevastopol, Republic of Crimea, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8321-6162>

e.e.boitsova@mail.sevsu.ru

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

Received 10.03.2023

Revised 02.06.2023

Accepted 19.06.2023

Научная статья

УДК 94(470.5)“1862–1917” +323.22

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-923-932>



Введение института полицейских урядников на Урале: опыт иерархического кластерного анализа

Сергей Михайлович РЯЗАНОВ 

ФКОУ ВО «Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний»
614012, Российская Федерация, г. Пермь, ул. Карпинского, 125
s_ryazanov@mail.ru

Актуальность. Рассмотрено становление института полицейских урядников на Урале в последней четверти XIX века. Актуальность исследования заключена в том, что, несмотря на доскональное изучение личного состава полицейских урядников Российской империи, серьезных исследований уряднических участков практически не проводилось. Целью исследования явился анализ уряднических участков на Урале с помощью математико-статистического инструментария.

Материалы и методы. В качестве методологии среднего уровня выбрана теория модернизации России. Ключевым методом исследования избран многомерный анализ данных об уряднических участках.

Результаты исследования. Рассмотрено построение многофакторной типологии уряднических участков на Урале в 1878 г. Полученные результаты могут быть использованы в преподавании курса «История правоохранительных органов России».

Выводы. Реформа 1878 г. не смогла создать на Урале органов полиции, адекватных бурному росту населения и обширности территорий. Хотя большинство уездов Южного Урала можно считать намного более легкими для патрулирования, чем в Вятской и Пермской губерниях. В 20 % уездов Урала патрулирование участков одним всадником на практике оказалось неосуществимым.

Ключевые слова: Вятская губерния, количественные методы, корреляционный анализ, метод «дальнего соседа», многомерный анализ, Оренбургская губерния, Пермская губерния, полицейская реформа, Уфимская губерния, цифровая гуманитаристика

Для цитирования: Рязанов С.М. Введение института полицейских урядников на Урале: опыт иерархического кластерного анализа // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 923-932. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-923-932>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-923-932>

Establishment of subaltern officer's institute in the Ural: experience of hierarchical cluster analysis

Sergey M. RYAZANOV 

The Perm Institute of the FPS of Russia
125 Karpinskogo St., Perm, 614012, Russian Federation
s_ryazanov@mail.ru

Importance. The formation of subaltern officer's institute in the Ural in the last quarter of the 19th century is considered. The importance of the research lies in the fact that, despite a thorough study of the subaltern officers personnel of the Russian Empire, serious researches of subaltern officers' sites were practically not carried out. The purpose of the research is to analyze the subaltern officers' sites in the Ural with the help of mathematical and statistical tools.

Materials and methods. The Russian modernization theory is chosen as a medium-level methodology. The key method of the study is the multidimensional data analysis on the subaltern officers' sites.

Results and Discussion. The construction of a multifactorial typology of subaltern officers' sites in the Ural in 1878 is considered. The results obtained can be used in teaching the course "History of law enforcement agencies of Russia".

Conclusion. The reform of 1878 failed to create police bodies in the Ural adequate to the rapid growth of the population and the territories' extensiveness. Although most of the counties of the Southern Ural can be considered much easier to patrol than in the Vyatka and Perm governorates. In 20% of the counties of the Ural, patrolling sites by one rider turned out to be impracticable.

Keywords: Vyatka governorate, quantitative methods, correlation analysis, "far neighbor" method, multidimensional analysis, Orenburg governorate, Perm governorate, police reform, Ufa governorate, digital humanitaristics

For citation: Ryazanov, S.M. (2023). Establishment of subaltern officer's institute in the Ural: experience of hierarchical cluster analysis. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 923-932. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-923-932>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Сегодня противоречивые взаимоотношения власти и общества, сложившиеся в эпоху «Великих реформ» Александра II, изучаются, по большей части, в рамках модернизационной парадигмы. Одним из важных низовых акторов, на котором лежала обязанность снижать негативные последствия процесса перехода к индустриальному обществу, в 1878 г. стал полицейский урядник. Изучение формирования института полицейских урядников представляет, таким образом, огромный интерес для понимания жизни России в

переходную эпоху. Исторические исследования, развернувшиеся в постсоветский период [1–4], накопили более чем значительный фактографический материал по данной теме, в том числе на примере отдельных регионов империи [5–7]. Достаточно сказать, что об одних только краткосрочных курсах для полицейских урядников, которых за все время существования института было создано не более двух десятков, написана обстоятельная коллективная монография [8] и более двух сотен статей [9]. Однако перехода количества исследований в качество до настоящего времени не наблюдается. Так, еще в 1885 г.

либеральный юрист И.Т. Тарасов называл недавно введенный институт урядников «дорого стоящим и более вредным, чем полезным», а самих нижних чинов «необразованными и невежественными лицами, вступление которых в полицейскую службу не обуславливается ровно никаким цензом»¹. В советские годы как в отношении полицейских урядников, так и полиции в целом, благодаря работам В.И. Ленина, данное представление считалась единственно верным. Например, в одном из учебных пособий 1974 г. сообщалось: «Вся деятельность полиции в России была основана на нечестности, грубости и рукоприкладстве»². Эта традиция была продолжена и на современном этапе развития историографии. «Нищенские оклады и бесконтрольность урядников и стражников на местах определили злоупотребления, насилие к населению и вымогательство» [10, с. 148], – заключал в 2012 г. Д.А. Ялтаев. Еще до революции сформировался и диаметрально противоположный взгляд на полицейского урядника. «...Урядники... завоевали доверие населения, и в их лице деревня впервые получила удовлетворительных полицейских агентов...»³, – утверждалось в официальной истории МВД (1901 г.). После празднования 300-летия полиции в 2018 г. ученые из ведомственных вузов МВД стали совершенно солидарны со своими дореволюционными коллегами. «Система вольного набора, возросшие критерии к личным и профессиональным качествам полицейских, открытие школ по подготовке урядников, в целом реализация Временного положения о полицейских урядниках способствовали организационному укреплению разрозненного штата, началу «профессионализации» кадров низшего звена полиции и, как следствие, повышению профессиональной компетенции

сельской полиции» [1, с. 357] – сообщалось в одной из относительно новых публикаций (2020 г.). Таким образом, за прошедшие полтора столетия историки и юристы так и не смогли реализовать принцип объективности по отношению к полицейским урядникам. Их оценка как в XIX веке, так и на современном этапе определялась собственными взглядами ученых и идеологическими конструктами, для которых неосознанно (а в советские годы, вероятно, вполне целенаправленно) подбирались «нужные факты» из источников.

Для того чтобы приблизиться к реализации принципа объективности не на словах, а на деле, в последние годы были предприняты попытки использования математического метода – просопографического анализа. На основе сохранившихся массовых исторических источников (послужных и иных списков полицейских урядников)⁴ были построены коллективные портреты этого должностного лица в отдельных регионах России [11]. Однако нужного эффекта, как видно из приведенного выше примера, исследования не достигли. Дело в том, что коллективный портрет, в силу ограниченности источников, на основе которых создан, не дает ответа на многие вопросы. Какова, например, доля заслуженных поощрений полицейских урядников, а какие были обусловлены хорошими отношениями с начальством? Какова среди нижних чинов, уволившихся «по домашним обстоятельствам», доля полицейских, совершивших правонарушения, которые начальство решило не афишировать, а каков процент ушедших по иным причинам? Ни традиционные, ни количественные методы исторической науки не позволяют это определить.

В этой связи представляется логичным обратиться не к самим урядникам, а к участникам, которые они контролировали. Именно здесь принцип объективности реализуется в полной мере, так как данные о «протяженности», «населенности», «числе селений и волостей» в урядническом участке не имело

¹ Тарасов И.Т. Полиция в эпоху реформ. М.: Тип. А.П. Мамонтова и Ко, 1885. С. 58, 59.

² Воробейкова Т.У., Дубровина А.Б. Преобразование административно-полицейского аппарата, суда и тюремной системы России во второй половине XIX века. Киев: [б. и.], 1973. С. 32.

³ Министерство внутренних дел [1802–1902]: ист. очерк. СПб.: Тип. М-ва внутр. дел, 1901. Кн. 1. С. 134.

⁴ Евсеев С.В. Полицейские урядники Тверской губернии 1878–1917 гг.: имен. указ. Тверь: Изд. А.Н. Кондратьев, 2014. 257 с.

никакого смысла искажать. При этом, если протяженность участка составляет несколько сотен верст, то неважно, кто занимает пост полицейского урядника и насколько этот человек порядочен, он, по объективным причинам, не сможет справляться со своими обязанностями.

Изучение участков 1878 г. важнее самих участковых и по той причине, что первые урядники, фигурирующие в списках 1878 г., по разным причинам оставили службу, тогда как их участки принципиальных изменений не претерпели. По данным на 1889 г., в Пермской губернии на службе осталось 4 полицейских урядника из 110 (3,6 %), нанятых в 1878 г. Сменились при этом не просто люди, но и социальные характеристики урядников. Абсолютное же число участков Пермской губернии не претерпело принципиальных изменений, увеличившись лишь до 123 (на 11,8 %). Если же при этом учесть, что увеличение числа участков отставало от роста населения губернии, то можно констатировать: за десятилетие относительное число уряднических участков даже уменьшилось⁵.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Характеризуя уряднические участки Южного Урала, Е.П. Сичинский писал: «Величину первоначально создаваемых уряднических участков трудно было назвать сопоставимой между собой» [12, с. 90]. К тому же выводу 1,5 столетия назад пришли авторы «Краткого очерка деятельности МВД» на основе формально-количественного анализа всех уряднических участков Российской империи⁶. Однако современные методы многомерного статистического анализа позволяют пойти дальше и создать типологию уряднических участков. Ранее автор уже использовал для анализа 194 уряднических участков Казанской и Пермской губерний

кластерный анализ методом k -средних [13]. В данном исследовании будет использован более распространенный в отечественной исторической науке вариант иерархической кластеризации.

«Суть его, – писал один из главных советских теоретиков количественной истории И.Д. Ковальченко, – в том, что в многомерном пространстве, соответствующем числу признаков... выделяются «скопления» сходных объектов... Учитывая это, и удастся путем математической обработки данных выделить кластеры, <...> группы объектов со схожими свойствами» [14, с. 434]. Сам И.Д. Ковальченко использовал кластерный анализ для аграрной типологии дореволюционного крестьянского хозяйства. Однако метод является универсальным. Так, недавно он был применен Ю.В. Кузьминым в истории техники [15].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из достоинств иерархической кластеризации является возможность визуализации результата в виде дендрограммы. Из этого следует и недостаток. Продемонстрировать и изучить дендрограмму, включающую около 500 уряднических участков Урала, существовавших в 1878 г., достаточно проблематично. В связи с этим для целей иерархической кластеризации были рассчитаны средние значения количества населенных пунктов, протяженности и численности населения уряднического участка для каждого из уездов, которых на 4 уральские губернии приходилось всего 34 (табл. 1). В поданных в Департамент полиции сведениях содержались данные и о числе волостей в каждом участке. Однако на Южном Урале границы волостей и уряднических участков часто не совпадали⁷, из-за чего от данного параметра было решено отказаться. Как резонно отмечает Ю.В. Кузьмин, применение метода кластерного анализа оправдано только там, где корреляция между различными характеристиками объектов слабая.

⁵ Рассчитано на основе данных: РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 58. Л. 85-119; ГАПК. Ф. 36. Оп. 10. Д. 62.

⁶ Краткий очерк деятельности Министерства внутренних дел за двадцатипятилетие, 1855–1880. СПб.: [б. и.], 1880. С. 81.

⁷ РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 58. Л. 31-48, 455-486.

Таблица 1
Средние характеристики уряднических участков по уездам Урала в 1878 г.⁸

Table 1
Average characteristics of subaltern officers' sites by the counties of the Ural in 1878

№ п/п	Уезд	Среднее число селений	Средняя протяженность (верст)	Средняя населенность (человек)
Вятская губерния				
1	Вятский	199,2	33,6	16758,2
2	Орловский	160,3	47,1	7642,5
3	Котельнический	227,3	57,4	15402,9
4	Яранский	111,4	55,3	16780,4
5	Нолинский	147,8	39,8	18276,8
6	Уржумский	110,1	51,1	17198,6
7	Малмыжский	43,6	31,6	10971,1
8	Елабужский	45,7	38,1	15135
9	Сарапульский	34,2	38,9	10733,4
10	Глазовский	125,9	62,2	14654,8
11	Слободской	125,3	56,8	7233,6
Оренбургская губерния				
12	Верхнеуральский	12,6	68,6	7124,4
13	Оренбургский	19,1	54,6	10062,1
14	Орский	28	84,3	7220,1
15	Троицкий	9,3	44,1	5547,5
16	Челябинский	24,2	46	10720,7
Пермская губерния				
17	Верхотурский	37,3	95,4	14868,1
18	Екатеринбургский	19,9	59,1	17815,3
19	Ирбитский	31,4	50,2	14219
20	Камышловский	44,4	63,1	23493,1
21	Красноуфимский	33,5	54,6	13330,2
22	Кунгурский	104,8	60,1	11122,4
23	Осинский	79,1	116,7	22980,4
24	Оханский	289,9	63,3	27083
25	Пермский	193,3	68	12430,2
26	Соликамский	252	112,4	18001,8
27	Чердынский	141	191	14297,8
28	Шадринский	41,1	161,9	26361,3
Уфимская губерния ⁹				
29	Белебеевский	24,6	62,7	9074,8
30	Бирский	37,8	57	12420
31	Златоустовский	12,5	31,5	7385,5
32	Мензелинский	28,2	44,4	12422
33	Стерлитамакский	24	100,6	8494,8
34	Уфимский	28	52	13902

⁸ Рассчитано на основе данных: РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 57. Л. 201-254; Там же. Д. 58. Л. 31-48, 85-119, 455-486.

⁹ Данные о численности населения участков Уфимской губернии приводятся условно в связи с тем, что в поданных сведениях указывалась только численность мужского населения участков (кроме Белебеевского уезда). Для вычисления примерного количества жителей участков обоего пола (кроме Белебеевского уезда) численность мужчин умножалась на долю женского населения уезда (без учета городов). Например, в Уфимском уезде женщин проживало на 4,6 % меньше, чем мужчин, следовательно, число жителей участков Уфимского уезда умножалось на 1,956.

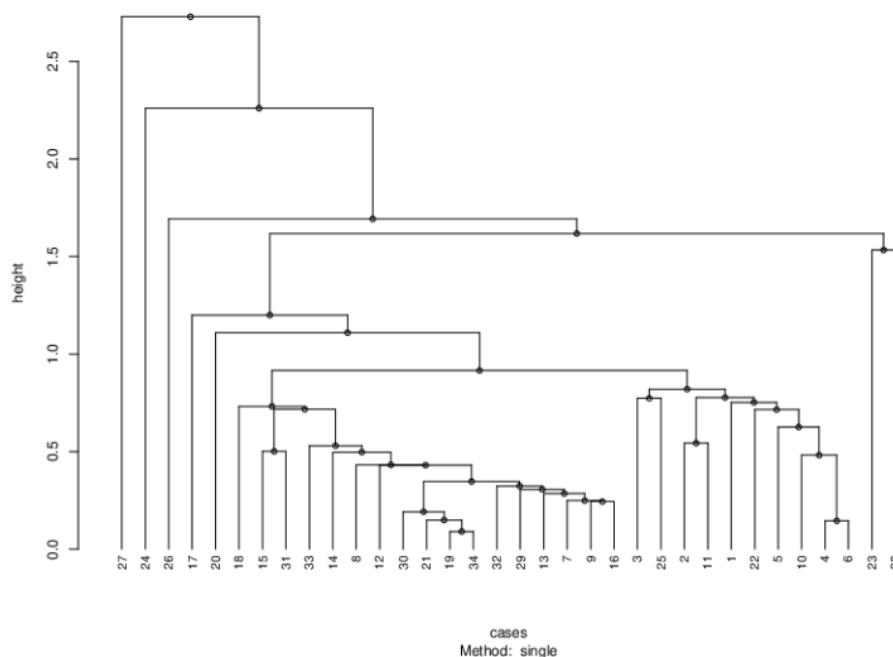


Рис. 1. Дендрограмма кластерного анализа средних характеристик уряднических участков уездов Урала в 1878 г. по методу «ближайшего соседа»

Fig. 1. Dendrogram of the subaltern officers' sites average characteristics of the Ural counties in 1878 cluster analysis by the "nearest neighbor" method

Если же все они связаны, то объекты было бы гораздо проще классифицировать по какому-либо одному признаку [15]. Для признания корреляции существенной необходим коэффициент 0,8. В данном же случае даже усредненные данные по уездам обладают весьма слабыми связями. Так, коэффициент корреляции для населенных пунктов с протяженностью и численностью населения составляет 0,12 и 0,4 соответственно, а между средней для уездов протяженностью уряднического участка и численностью населения – 0,34¹⁰. Из последней цифры можно также сделать важный вывод о том, что никакой ощутимой компенсации большой протяженности уряднического участка за счет его малой населенности или наоборот на Урале не существовало.

Далее, чтобы сделать значения сопоставимыми между собой, каждое из них было

разделено на среднеквадратичное отклонение. Полученные результаты были обработаны в программе П. Весса "Hierarchical Calculating"¹¹ методом «ближнего соседа» (Single Linkage), то есть когда каждый последующий объект присоединяется к первичному кластеру наиболее близких объектов (рис. 1). Однако в результате такого подхода значительное число уездов Пермской губернии выделилось в отдельные кластеры, что, к слову, подтверждает выводы предшествующих ученых о несхожести уряднических участков друг с другом. Однако подобное распределение сильно затрудняет дальнейшую классификацию.

Для более наглядной классификации был использован метод «дальнего соседа» ("Com-

¹⁰ Рассчитано на основе данных табл. 1.

¹¹ Wessa P. Hierarchical Clustering (v1.0.5) in Free Statistics Software (v1.2.1), Office for Research Development and Education. 2017. Available at: https://www.wessa.net/rwasp_hierarchicalclustering.wasp/ (accessed: 22.12.2022).

plete Linkage”), в котором каждый из уездов первоначально считается отдельным кластером, а затем они, исходя из близости точек друг другу, начинают объединяться (рис. 2).

На основе полученной дендрограммы можно разбить уезды на 6 кластеров. К первому, наиболее обширному, относится 20 уездов: 5 (45,5 %) Вятской, 5 (100 %) Оренбургской, 4 (33,3 %) Пермской и 6 (100 %) Уфимской. Данные уезды можно назвать наиболее простыми для патрулирования. В них относительно невысокие средние показатели по населенности (10084,5), протяженности (55,9) и числу населенных пунктов (43,2). В силу географической распространенности можно дать этой группе уездов менее оценочное название – «южноуральский тип». Следующий кластер, состоящий из Екатеринбургского и Камышловского уездов Пермской губернии (16,6 %), можно назвать «густонаселенным», так как он имеет весьма скромные для Урала показатели числа насе-

ленных пунктов (32,2) и протяженности (61,1), но по населенности превосходит предыдущий кластер почти в 2 раза (20654,2). Третий кластер включает 7 уездов. Их можно назвать «разбросанными» ввиду значительного числа селений (152,6), при средних показателях населенности (15790,6) и небольших, для Урала, по протяженности (55,6). Он включает 6 (54,5%) уездов Вятской губернии и всего 1 (8,3 %) Пермской. В силу этого данный кластер можно обозначить и как «предуральский тип». Четвертый кластер представлен Оханским и Соликамским уездами Пермской губернии (16,6 %), средние характеристики которых по числу жителей более чем в 2 раза превосходят первый кластер (22542,4), а по числу селений – в 6 раз (271). Средняя протяженность участков сравнительно небольшая (87,8), что позволяет условно обозначить эту группу как уезды с «разбросанными и перенаселенными» участками. Пятый кластер включает всего 1 уезд –

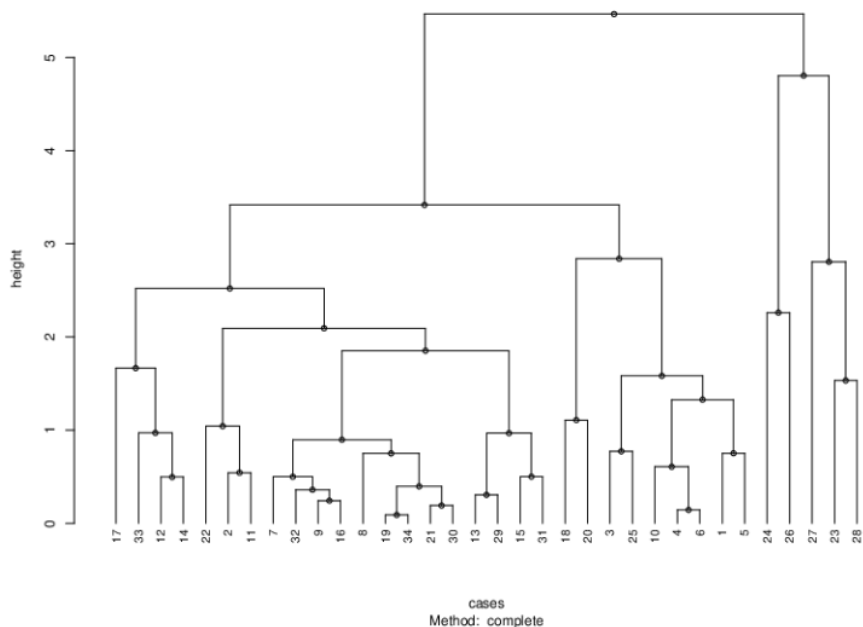


Рис. 2. Дендрограмма кластерного анализа средних характеристик уряднических участков уездов Урала в 1878 г. по методу «дальнего соседа»

Fig. 2. Dendrogram of the subaltern officers' sites average characteristics of the Ural counties in 1878 cluster analysis by the “far neighbor” method

Чердынский Пермской губернии. Участки здесь можно условно назвать «огромными».

Выделение одного уезда в отдельную категорию может показаться нецелесообразным. Однако, учитывая несхожесть его характеристик с другими уездами, присоединить его к какой-либо другой группе невозможно. Последний кластер включает Осинский и Шадринский уезды Пермской губернии (16,6 %). Участки здесь можно назвать «большими и густонаселенными», так как при не самых больших средних характеристиках по числу селений (60,1) две оставшихся более чем в 2 раза превосходят первый кластер: 139,2 версты, 24670,9 жителя (рис. 2; табл. 1).

ВЫВОДЫ

Таким образом, в наиболее выгодном положении оказались после реформы 1878 г. Оренбургская и Уфимская губернии, а в

наименее – Пермская. В целом, на Урале почти в половине уездов участки были, в силу различных причин, достаточно сложными для патрулирования, а в каждом пятом уезде исполнение полицейскими урядниками «Инструкции» 1878 г. вряд ли вообще было возможно. Кроме того, создана классификация уряднических участков, которая позволила в полной мере реализовать возможности историко-типологизирующего метода:

- 1) южноуральский тип (58,9 %);
- 2) предуральский тип (20,6 %);
- 3) густонаселенные (5,9 %);
- 4) большие и перенаселенные (5,9 %);
- 5) разбросанные и перенаселенные (5,9 %);
- 6) огромные (2,8 %).

Причем первый тип можно условно называть «легким», второй отнести к «сложным», а 4 последних типа – к «тяжелым» или, говоря откровенно, невозможным для патрулирования одним человеком.

Список источников

1. Алафьев М.К., Зверев В.О., Алафьев К.М. Институт полицейских урядников: кадровый состав, функции, профессиональная подготовка // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25. № 3 (82). С. 352-359. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2020-13016>, <https://elibrary.ru/mhiyfg>
2. Ахмедов Ч.Н. Политика государства и общественное мнение по формированию института полицейских урядников // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 2 (86). С. 10-18. <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2020-2-10-18>, <https://elibrary.ru/cyahfr>
3. Ахмедов Ч.Н. Полицейские урядники в системе чинов министерства внутренних дел Российской империи // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (Навстречу 300-летию российской полиции): материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. / под ред. Н.С. Нижник. СПб.: С.-Петерб. ун-т МВД России, 2016. Т. 1. С. 252-255. <https://elibrary.ru/xhvdwn>
4. Невский С.А. Полицейские урядники в Российской империи // Общество и право. 2004. № 3 (5). С. 49-51. <https://elibrary.ru/qywgmx>
5. Пулькин М.В. Урядники: специфические черты правоохранительной деятельности (по материалам Олонецкой губернии) // Политика, государство, право. 2013. № 10. <https://elibrary.ru/riftpz>
6. Тюрин В.А. Должность полицейского урядника в Российской империи конца XIX – начала XX в. (на материалах Среднего Поволжья) // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 1-1 (82). С. 211-215. <https://elibrary.ru/onvmln>
7. Хакимов С.Х. Формирование института полицейских урядников в Уфимской губернии (80-е – 90-е гг. XIX в.) // Государственный аппарат управления в империи Романовых: эффективность деятельности властных структур и бюрократии: материалы Всерос. науч. симпозиума, посвящ. 100-летию со дня рожд. видного рос. историка-археографа Натальи Федоровны Демидовой / под ред. Ю.М. Абсаямова, Г.Б. Азаматовой, А.Я. Ильясовой и др. Уфа: Уфим. федер. исслед. центр РАН, 2021. С. 283-290. <https://doi.org/10.31833/978-5-91608-197-8-40>, <https://elibrary.ru/glpwjy>

8. Нахимов А.П., Кирос А.В., Колесников В.А. Профессиональная подготовка нижних чинов уездной полиции в Российской империи в конце XIX – начале XX века. Воронеж: Воронеж. ин-т МВД России, 2018. 445 с. <https://elibrary.ru/ozkgel>
9. Нахимов А.П., Кирос А.В., Колесников В.А. Отечественная историография профессиональной подготовки нижних чинов уездной полиции в Российской империи как элемент общей историографии Российской полицистики // Вестник Воронежского института МВД России. 2019. № 2. С. 9-33. <https://elibrary.ru/umuedm>
10. Ялтаев Д.А. Правоохранительная деятельность полиции в чувашских уездах Казанской губернии в 1862–1917 годах. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. 156 с. <https://elibrary.ru/qssmbj>
11. Ситников К.А. Социальный портрет полицейского урядника уездной полицейской стражи Юго-Западных уездов Воронежской губернии в 1915 г. // Вестник Воронежского института МВД России. 2021. № 2. С. 9-21. <https://elibrary.ru/vjkpyx>
12. Сичинский Е.П. Полиция Южного Урала в период кризиса самодержавия. М., 2005. 266 с. <https://elibrary.ru/qwjvwy>
13. Рязанов С.М. Участки полицейских урядников в 1878 г.: опыт количественного исследования (на примере Казанской и Пермской губерний) // Исторический журнал: научные исследования. 2022. № 5. С. 41-51. <https://doi.org/10.7256/2454-0609.2022.5.38868>, <https://elibrary.ru/grmwyw>
14. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М.: Наука, 2003. 486 с. <https://elibrary.ru/xpqbkx>
15. Кузьмин Ю.В. Эволюция истребителей между мировыми войнами: применение кластерного анализа в истории техники // Историческая информатика. 2021. № 1 (35). С. 66-130. <https://doi.org/10.7256/2585-7797.2021.1.35084>, <https://elibrary.ru/lidpff>

References

1. Alaf'ev M.K., Zverev V.O., Alaf'ev K.M. (2020). Institution of village police constables: personnel, functions, professional training. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh = Psychopedagogics in Law Enforcement*, vol. 25, no. 3 (82), pp. 352-359. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2020-13016>, <https://elibrary.ru/mhiyfg>
2. Akhmedov Ch.N. (2020). State policy and public opinion on the formation of the institution of police village constables. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 2 (86), pp. 10-18. (In Russ.) <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2020-2-10-18>, <https://elibrary.ru/cyahfr>
3. Akhmedov Ch.N. (2016). Politseiskie uryadniki v sisteme chinov ministerstva vnutrennikh del Rossiiskoi imperii [Police officers in the rank system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Empire]. In: Nizhnik N.S. (ed.). *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-teoreticheskoi konferentsii «Gosudarstvo i pravo: evolyutsiya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy razvitiya (Navstrechu 300-letiyu rossiiskoi politsii)»: v 2 t.* [Proceedings of the International Scientific and Theoretical Conference “State and Law: Evolution, current state, development prospects (Towards the 300th anniversary of the Russian police)”: in 2 vols.]. St. Petersburg, The St.-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., vol. 1, pp. 252-255. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xhvdwn>
4. Nevskii S.A. (2004). Politseiskie uryadniki v Rossiiskoi imperii [Police officers in the Russian Empire]. *Obshchestvo i pravo = Society and Law*, no. 3 (5), pp. 49-51. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qywgmx>
5. Pul'kin M.V. (2013). The constable: specific features of the law enforcement activity (based on Olonets province). *Politika, gosudarstvo, pravo = Politics, State and Law*, no. 10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/riftpz>
6. Tyurin V.A. (2011). Dolzhnost' politseiskogo uryadnika v Rossiiskoi imperii kontsa XIX – nachala XX v. (na materialakh Srednego Povolzh'ya) [The position of a police officer in the Russian Empire of the late 19th – early 20th century (based on the materials of the Middle Volga region)]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Samara State University*, no. 1-1 (82), pp. 211-215. (In Russ.) <https://elibrary.ru/onvmln>
7. Khakimov S.Kh. (2021). Formirovanie instituta politseiskikh uryadnikov v Ufimskoi gubernii (80-e – 90-e gg. XIX v.) [Formation of the institute of police officers in the Ufa governorate (80–90s of the 19th century)]. In: Absalyamov Y.M., Azamatova G.B., Il'yasova A.Y. (eds.). *Materialy Vserossiiskogo nauchnogo simpo-*

- ziuma, posvyashchennogo 100-letiyu so dnya rozhdeniya vidnogo rossiiskogo istorika-arkheografa Natal'i Fedorovny Demidovoi «Gosudarstvennyi apparat upravleniya v imperii Romanovykh: effektivnost' deyatel'nosti vlastnykh struktur i byurokratii» [Proceedings of the All-Russian Scientific Symposium Dedicated to the 100th Anniversary of the Birth of the Prominent Russian Historian-Archeographer Natalia Fedorovna Demidova "State Administration Apparatus in the Romanov Empire: the Effectiveness of Government Structures and Bureaucracy"]. Ufa, Ufa Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 283-290. (In Russ.) <https://doi.org/10.31833/978-5-91608-197-8-40>, <https://elibrary.ru/glwpwj>
8. Nakhimov A.P., Kiros A.V., Kolesnikov V.A. (2018). *Professional'naya podgotovka nizhnikh chinov uездnoi politzii v Rossiiskoi imperii v kontse XIX – nachale XX veka* [Professional Training of the Lower Ranks of the County Police in the Russian Empire in the late 19th – early 20th century]. Voronezh, Voronezh Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation Publ., 445 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ozkgel>
 9. Nakhimov A.P., Kiros A.V., Kolesnikov V.A. (2019). Domestic historiography of professional training of the lower ranks of rural police in the Russian Empire as element of the general historiographies of Russian police science. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii = Vestnik of Voronezh Institute of the Ministry of Interior of Russia*, no. 2, pp. 9-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/umuedm>
 10. Yaltaev D.A. (2012). *Pravookhranitel'naya deyatel'nost' politzii v chuvashskikh uездakh Kazanskoi gubernii v 1862–1917 godakh* [Law Enforcement Activities of the Police in the Chuvash Counties of the Kazan Province in 1862–1917]. Cheboksary, I.N. Ulyanov Chuvash State University Publ., 156 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qssmbj>
 11. Sitnikov K.A. (2021). Social portrait of a rural police officer of the south-western counties of the Voronezh province in 1915. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii = Vestnik of Voronezh Institute of the Ministry of Interior of Russia*, no. 2, pp. 9-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vjkpyx>
 12. Sichinskii E.P. (2005). *Politsiya Yuzhnogo Urala v period krizisa samodержавiya* [The Police of the Southern Urals during the Crisis of Autocracy]. Moscow, 266 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwjvwj>
 13. Ryazanov S.M. (2022). Precincts of police officers in 1878: the experience of quantitative research (on the example of Kazan and Perm provinces). *Istoricheskii zhurnal: nauchnye issledovaniya = History Magazine: Researches*, no. 5, pp. 41-51. (In Russ.) <https://doi.org/10.7256/2454-0609.2022.5.38868>, <https://elibrary.ru/grmwyu>
 14. Koval'chenko I.D. (2003). *Metody istoricheskogo issledovaniya* [Methods of Historical Research]. Moscow, Nauka, 486 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xpqbkx>
 15. Kuz'min Yu.V. (2021). Evolution of fighter aircrafts in the interwar years: cluster analysis in history of engineering. *Istoricheskaya informatika = Historical Informatics*, no. 1 (35), pp. 66-130. <https://doi.org/10.7256/2585-7797.2021.1.35084>, <https://elibrary.ru/lidpff>

Информация об авторе

Рязанов Сергей Михайлович, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, г. Пермь, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-5137-3614>
s_ryazanov@mail.ru

Поступила в редакцию 03.02.2023
Поступила после рецензирования 28.04.2023
Принята к публикации 19.05.2023

Information about the author

Sergey M. Ryazanov, PhD (History), Associate Professor of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, The Perm Institute of the FPS of Russia, Perm, Russian Federation
<https://orcid.org/0000-0001-5137-3614>
s_ryazanov@mail.ru

Received 03.02.2023
Revised 28.04.2023
Accepted 19.05.2023

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-933-941>



Как железнодорожное сообщение во второй половине XIX – начале XX века помогало распространять революционерам антиправительственную литературу (на примере Курской губернии)

Кристина Александровна ЗАРУБИНА 

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
305040, Российская Федерация, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94
kris1996z@mail.ru

Актуальность. Во второй половине XIX – начале XX века в России наблюдалась нестабильная внутривнутриполитическая обстановка. Активизации оппозиционных политических сил способствовали нерешенные злободневные для общества вопросы (например, крестьянский и рабочий вопрос). «Пробуждению» населения же способствовала организованная левыми политическими партиями (в первую очередь, такими как Российская социал-демократическая рабочая партия и эсеры) агитационно-пропагандистская работа. При этом распространение антиправительственной литературы по стране происходило, как правило, с помощью железнодорожного сообщения. Исследование опыта агитационно-пропагандистской деятельности (на примере типичной российской провинции) поможет не только обогатить историческую сферу научного знания, но и оценить эффективность реализуемых механизмов распространения революционной литературы в конкретных исторических условиях, это и составляет цель данного исследования.

Материалы и методы. Использовались следующие методы научного познания: анализ, синтез, обобщение, хронологический и сравнительно-исторический методы.

Результаты исследования. Определено, что оппозиционно настроенными политическими партиями железнодорожные пути сообщения использовались как эффективное «средство» доставки в провинциальные регионы революционной литературы.

Выводы. Подобная пропагандистская и агитационная деятельность не всегда приводила к нужному результату, и местное население с опаской относилось к обнаруженным «находкам» в виде революционных листовок, воззваний, прокламаций, брошюр и т. п.

Ключевые слова: агитация, пропаганда, социал-демократы, эсеры, революционная литература, железнодорожный транспорт, пути сообщения

Благодарности: НИР подготовлена в рамках государственного задания на 2023 год «Трансформация частного и публичного права в условиях эволюционирующих личности, общества и государства» (№ 0851-20200033).

Для цитирования: Зарубина К.А. Как железнодорожное сообщение во второй половине XIX – начале XX века помогало распространять революционерам антиправительственную литературу (на примере Курской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия:

Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 933-941. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-933-941>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-933-941>

How railway communication in the second half of the 19th – early 20th centuries helped to spread anti-government literature to revolutionaries (on the example of Kursk province)

Kristina A. ZARUBINA 

Southwest State University
94 50 let Oktyabrya St., Kursk, 305040, Russian Federation
kris1996z@mail.ru

Importance. In the second half of the 19th – early 20th centuries, an unstable internal political situation was observed in Russia. The activation of the oppositional political forces was facilitated by unresolved topical problems for society (for example, the peasant and workers' question). The «awakening» of the population was facilitated by agitation and propaganda activities organized by left-wing political parties, such as the Russian Social Democratic Labor Party and the Socialist Revolutionaries. At the same time, the spread of anti-government literature across the country was, as a rule, by rail. The study of the experience of agitation and propaganda work (on the example of a typical Russian province) will not only enrich the historical sphere of scientific knowledge, but also assess the effectiveness of the implemented mechanisms for the dissemination of revolutionary literature in the historical conditions. This is the purpose of this study.

Materials and methods. In the process of working on the topic, the following methods of scientific cognition were used: analysis, synthesis, generalization, chronological and comparative-historical methods.

Results and Discussion. It is determined that oppositional political parties used railway lines as an effective «means» of delivering revolutionary literature to provincial regions.

Conclusion. However, such propaganda and agitation activities did not always lead to the desired result, and the local population was wary of the discovered «finds» in the form of revolutionary leaflets, appeals, proclamations, pamphlets, etc.

Keywords: agitation, propaganda, Social Democrats, Social Revolutionaries, revolutionary literature, railway transport, communication routes

Acknowledgements: The research was prepared within the framework of the state task for 2023 “Transformation of private and public law in the conditions of evolving personality, society and the state” (No. 0851-20200033).

For citation: Zarubina, K.A. (2023). How railway communication in the second half of the 19th – early 20th centuries helped to spread anti-government literature to revolutionaries (on the example of Kursk province). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 933-941. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-933-941>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В конце XIX – начале XX века в России сложилась опасная революционная ситуация. Общенациональный кризис вверг в фарватер политической борьбы самые разнообразные политические силы. В отсутствие ощутимых для населения социально-экономических, политических преобразований недовольство общества действующей властью достигло предела. При этом антиправительственные настроения изрядно подогревались революционной агитацией и пропагандой, активно проводимой в этот период в России левыми политическими партиями, в первую очередь, российской социал-демократической партией (далее – РСДРП) и партией социалистов-революционеров (далее – эсеры).

Среди задач социал-демократов (по материалам I съезда РСДРП 1898 г.) в рассматриваемый период особо выделялась пропаганда и агитационная деятельность. В программных документах отмечалась важность организации кружков среди рабочих, устройства «правильных и конспиративных» отношений между ними и центральной группой социал-демократов, а также издания и распространения рабочей литературы, агитационных листовок и прокламаций, организации корреспонденций из всех «центров рабочего движения». Особо подчеркивалось, что агитацию среди передовых слоев пролетариата необходимо проводить максимально активно, поскольку это «вернейший и единственный путь к пробуждению» всего русского пролетариата¹. На Втором съезде РСДРП в 1903 г. была принята резолюция «О постановке пропаганды», на Третьем съезде РСДРП в 1905 г. – «О пропаганде и агитации» [1; 2, с. 20]. При этом, как отмечал В.И. Ленин, пропаганда и агитация должны были исходить из «местных, конкретных, наиболее назревших нужд» населения (цит. по: [3, с. 45]).

В протоколе первой Общепартийной конференции партии социалистов-револю-

ционеров, прошедшей в августе 1908 г., также отмечалось, что партия эсеров должна была сосредоточить свои главные силы на таких задачах, как: организационное строительство, разрушение «престижа правительственной силы ударами центрального террора», а также углубление пропагандистской работы среди всех слоев населения, отвечающее «интенсивному духовному брожению в массах, стремлению интеллигенции разобраться в пережитых событиях» [4, с. 39; 5]. Так, деятельность эсеров заключалась в ведении письменной (литературной) и устной пропаганды и агитации среди учащихся, интеллигенции, крестьян и рабочих, издании прокламаций и брошюр, иной литературы, а также террористической борьбе [6, с. 503; 7]. При этом в условиях наступления реакции эсеры углубляли организационную и пропагандистскую работу среди местного населения, а также занимались поиском более эффективных путей воздействия на массы [8].

Так, среди методов политической борьбы у левых партий России в рассматриваемый период особо выделялась агитационная и пропагандистская деятельность. При этом реально ощутимым результатом данной работы чаще всего становилось распространение революционных листовок, прокламаций, воззваний и т. п., и помогало в распространении политически опасной литературы оппозиционерам в это время железнодорожное сообщение (особенно в провинциальных регионах). Исследование опыта агитационно-пропагандистской работы (на примере типичной российской провинции) поможет не только обогатить историческую сферу научного знания, но и оценить эффективность реализуемых механизмов распространения революционной литературы в исторических условиях второй половины XIX – начала XX века, это и составляет цель данного исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В процессе работы над темой использовались следующие методы научного позна-

¹ Первый съезд РСДРП. Март 1898 г. Документы и материалы. М.: Госполитиздат, 1958. С. 26-27.

ния: анализ, синтез, обобщение, хронологический и сравнительно-исторический методы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Курская губерния находилась в территориальной близости от таких крупных столичных городов, как Москва и Санкт-Петербург, «заряженных» на антиправительственную борьбу. Именно из данных городов чаще всего в регион «доставляли» опасную в политическом отношении литературу. Железнодорожное сообщение пришло в курский край во второй половине XIX века. В 1866 г. началось строительство участка Московско-Курской железной дороги от г. Курск до г. Орел. В 1867 г. также началось строительство Курско-Киевской железнодорожной линии. Открытие движения по Московско-Курской железной дороге состоялось в 1868 г. Со следующего года железнодорожный состав стал курсировать из г. Курска в г. Харьков. Так, станция Курск стала крупным железнодорожным узлом. Ее пересекали две железные дороги: Москва–Курск–Харьков–Азов и Киев–Курск–Воронеж. Позднее железнодорожным сообщением были соединены с г. Курск ближайшие районы губернии, например, г. Обоянь. В конце XIX – начале XX века построенные железнодорожные линии соединяли курский регион и другие крупные города Российской империи [9; 10]. К началу XX века по территории курского региона проходило более 1,3 тысячи верст рельсовых путей [11]. По справедливому замечанию отдельных исследователей, густая транспортная сеть железнодорожных линий обеспечивала устойчивую связь курского региона с другими регионами России [12]. И именно благодаря развитию железнодорожного сообщения в Курскую губернию «приезжали» не только люди, необходимые товары, продовольствие, но и запрещенная литература.

С целью недопущения в рассматриваемый период распространения по территории губернии опасных в политическом отношении листовок, воззваний, прокламаций и т. п.,

Курскому губернскому жандармскому управлению (далее – КГЖУ) вверялось в обязанность следить за Курско-Харьковско-Севастопольской, Белгородско-Сумской, Московско-Киево-Воронежской, Московско-Курской железными дорогами. Правительствующий сенат в это время отмечал, что непрекращающиеся волнения и смуты «отражаются опасными замешательствами на железных дорогах и влекут за собой нарушение непрерывности и правильности движения на них». В случае необходимости Министр путей сообщения или начальник, управляющий этой дорогой, могли принимать чрезвычайные меры охраны².

Для усиления контроля за железнодорожным сообщением с 1861 г. на некоторых участках создавались жандармские полицейские управления железных дорог [13] (например, Московско-Архангельское жандармское полицейское управление железных дорог, Московско-Ростовское жандармское полицейское управление железных дорог, Московское жандармское полицейское управление железных дорог (в ведении управления находилась, в том числе Московско-Курская железная дорога) [14], Московско-Камышинское жандармское полицейское управление железных дорог, Московско-Киевское жандармское полицейское управление железных дорог и др.). Отделение Московского жандармского отделения железных дорог обслуживало станцию Курск Московско-Курской железной дороги, отделение Харьковского жандармского управления железных дорог – станцию Белгород. Именно эти две станции находились на полпути между югом и севером [15], а Московско-Курская железная дорога играла большую роль в обеспечении работы всей системы железнодорожных сообщений России [16], следовательно, положение Курской губернии с точки зрения географии было достаточно удобным, и через данный регион политически опасная литература могла быстро «перемещаться» практически куда угодно.

² ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 1642. Оп. 2. Ед. хр. 1. Л. 125-126, 128-131.

Примечательны способы распространения прокламаций, воззваний, агитационных листов с помощью железнодорожного транспорта. В первую очередь, стоит отметить, что запрещенную литературу нередко просто привозили для дальнейшего распространения на местах. Как уже отмечалось ранее, опасная в политическом отношении литература поступала, как правило, из столичных городов.

Для перевозки антиправительственной литературы нередко задействовали дам, не привлекающих особо внимания жандармов и полицейских. К примеру, в распространении антиправительственных листовок в пределах Курской губернии (на разъезде № 34 Льговского уезда) по сообщениям местных жителей в 1902 г. была уличена молодая девушка. Расследованием по делу занималась полиция³.

Для того чтобы пресечь дальнейшее распространение антиправительственной литературы, найденной около железнодорожных путей сообщения, кондукторы поездов отчитывались перед жандармерией или полицией о пассажирском составе поезда, а также о наличии среди пассажиров представителей интеллигенции. Для того чтобы получить максимально полную информацию, необходимые сведения получали также от вспомогательного персонала (например, от горничных поезда) [17].

Также очень часто воззвания, прокламации, листовки просто выбрасывали из открытых окон поездов. На «выбрасывание» из вагонов книжек и брошюр революционного содержания указывали сообщения, поступающие из Департамента полиции. Замечалось, что данные книжки и брошюры нередко охотно читались сельским населением и без какого-либо умысла передавались дальше (от одного к другому). Наблюдались эпизоды публичного прочтения в избах такой литературы, после чего крестьяне размышляли о переделе отобранной у них в результате освобождения от крепостной зависимости 1861 г. земли. При этом также замечалось,

что отбирание такой литературы у населения не приводило к необходимым результатам, поскольку распространители листовок, книжек, брошюр быстро перемещались в другую местность, и все усилия местной администрации по пресечению распространения революционных воззваний оказывались тщетными⁴. Отдельно стоит отметить, что чаще всего листовки выбрасывали именно в сельской местности, ведь именно сельские жители составляли большую часть населения региона [18, с. 27]. Однако крестьяне, как правило, сдавали «опасные находки» органам охраны правопорядка. Так, например, в Колоденской волости Курской губернии в 1902 г. крестьянин обнаружил на путевой стороне непонятный бумажный сверток, посчитал, что машинисты выбросили ему из окна поезда «бумагу на папироски», отнес их в свою «будку» и забыл. Однако, когда зашедший к нему товарищ А.М. Маркин, местный артельный староста, разъяснил крестьянину о настоящем предназначении этой «бумаги», листовки были сданы в полицию, а железнодорожные пути осмотрены на предмет обнаружения иной антиправительственной литературы⁵. Хотя нередко антиправительственные листовки, воззвания, прокламации находили и в самом г. Курске. Например, в 1902 г. на городской станции железной дороги крестьянином было обнаружено воззвание «Русские люди», однако виновные в распространении воззвания не были найдены⁶.

Также отметим, что нередко пропаганда велась среди самих рабочих-железнодорожников. К примеру, во второй половине XIX века в мастерских Курско-Харьковской железной дороги эмигрантом П. Федоровым, более известным как «рабочий Петро», или «Слесарь Николай», ранее привлекавшимся к дознанию по обвинению в политической пропаганде, активно распространялась запрещенная литература, привезенная из столицы. Его задержали в Новоузенском уезде

³ ГАКО. Ф. 1642. Оп. 1. Ед. хр. 160. Л. 125, 130.

⁴ Там же. Ед. хр. 135. Л. 176-177.

⁵ Там же. Ед. хр. 160. Л. 44-45.

⁶ Там же. Ед. хр. 149. Л. 31.

Самарской губернии с поддельным паспортом на имя севского мещанина Н.Д. Федорова и выслали по приговору суда в Восточную Сибирь, откуда он вскоре бежал. Впоследствии преступника задержали в г. Иркутск вместе с бежавшими пересыльными государственными преступниками – Елизаветой Ковальской и Софьей Богомолец. В 1882 г. П. Федорова повторно осудили и приговорили к лишению всех прав состояния и ссылке на поселение в Якутскую область, откуда он также бежал (по сообщениям полиции скрылся за границей)⁷. С началом первой русской революции 1905–1907 гг. железнодорожные станции Курской губернии также были охвачены рабочими выступлениями [19]. Так, уже в феврале 1905 г. на железнодорожной станции Курск рабочие организовали стачку и прекратили работу, выдвинув требования по улучшению условий своего труда.

ВЫВОДЫ

Таким образом, Курская губерния с точки зрения развития железнодорожного сообщения была расположена достаточно выгод-

но. Железнодорожные транспортные пути соединяли курский край как с крупными соседними городами, такими как Харьков, Белгород, Брянск, Орел и другими, так и со столицами. При этом оппозиционно настроенными политическими партиями железнодорожные пути сообщения использовались как эффективное «средство» доставки в провинциальные регионы революционной литературы. Ее как просто привозили в губернию, а затем распространяли через специально подготовленных лиц, так и «выбрасывали» из окон вагонов поездов, для того чтобы исключить возможность преследования преступников со стороны местных властей (в первую очередь, полиции и жандармов). Однако подобная пропагандистская и агитационная деятельность не всегда приводили к нужному результату, и местное преимущественно сельское население нередко сдавало «опасные находки» в виде листовок, прокламаций, воззваний властям. Вследствие этого значительного эффекта не было достигнуто, хотя среди рабочего такая агитационно-пропагандистская работа все же имела успех (подтверждение этому – активизация курских рабочих с началом Первой русской революции).

⁷ ГАКО. Ф. 1642. Оп. 2. Ед. хр. 12. Л. 13-14; Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 3498 Л. 1-10.

Список источников

1. *Фадеечева М.А.* Культурная политика большевиков: упущенные возможности «Мягкой» власти // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2012. № 32 (291). С. 122-125. <https://elibrary.ru/pcyhnn>
2. *Барашкова В.С.* О научных основах партийной пропаганды. М.: Книга, 1971. 113 с.
3. *Кузнецов Е.М.* Политическая агитация: научные основы и практика. М.: Мысль, 1974. 318 с.
4. *Партия социалистов-революционеров: документы и материалы (1900–1922 гг.): в 3 т. / сост., авт. предисл., введения, коммент. Н.Д. Ерофеев.* М.: РОССПЭН, 2001. Т. 2. 1907–1917 гг. 582 с.
5. *Прохорова Е.С.* Эсеры в период Первой русской революции: борьба за влияние на массы // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 2013. № 4. С. 25-34. <https://elibrary.ru/reibvx>
6. *Линдер И.Б., Чуркин С.А.* Спецслужбы мира за 500 лет. М.: РИПОЛ классик, 2016. 638 с.
7. *Зарубина К.А.* Пропагандистская и агитационная деятельность эсеров в Курской губернии в конце XIX – начале XX века как проявление политической преступности // Омский научный вестник. Серия. Общество. История. Современность. 2022. Т. 7. № 3. С. 34-39. <https://doi.org/10.25206/2542-0488-2022-7-3-34-39>, <https://elibrary.ru/drpljx>
8. *Салтык Г.А.* Социалисты-революционеры Черноземного центра России в условиях наступления реакции: 1907 год // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2009. № 3 (11). С. 19-25. <https://elibrary.ru/kvtrit>

9. Терещенко А.А. Логистическая составляющая в хозяйственной инфраструктуре городов Курской губернии во второй половине XIX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 35-40. <https://elibrary.ru/iozenc>
10. Сидоров А.Д. Развитие хозяйства городов Российской провинции во второй половине XIX – начале XX в. (на примере Курской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 11 (79). С. 338-343. <https://elibrary.ru/jxjqjx>
11. Петрыкин Н.Н. Жандармская железнодорожная полиция в условиях противодействия эпидемиям на территории Курской губернии (1893–1914 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 188. С. 187-194. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-187-194>, <https://elibrary.ru/yqmshw>
12. Петрыкин Н.Н. Жандармская железнодорожная полиция: опыт осуществления массовых перевозок на территории Курской губернии (1896–1914) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 187. С. 110-119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119>, <https://elibrary.ru/pbllpj>
13. Гурлев И.В. Обеспечение безопасности на транспорте в Российской империи (1797–1917) // Власть. 2020. Т. 28. № 3. С. 224-231. <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i3.7348>, <https://elibrary.ru/rmvnqg>
14. Петрыкин Н.Н. Архивная опись дел Курского жандармского полицейского отделения как источник изучения деятельности железнодорожной полиции (1869–1916 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 159-165. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-159-165>, <https://elibrary.ru/yzesih>
15. Петрыкин Н.Н. Охрана экстренных поездов чрезвычайной важности при Высочайших путешествиях. Историческая ретроспектива (на материалах Курского губернского жандармского управления) // Проблемы правоохранительной деятельности. 2017. № 3. С. 71-77. <https://elibrary.ru/zhruup>
16. Шашкова Н.О. Значение Московско-Курской железной дороги в развитии системы железнодорожных сообщений России // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 4. С. 83-107. <https://elibrary.ru/ucpopp>
17. Зарубина К.А. Политическая пропаганда в Курской губернии во второй половине XIX – начале XX в. // Via In Tempore. История. Политология. 2020. Т. 47. № 3. С. 552-558. <https://doi.org/10.18413/2687-0967-2020-47-3-552-558>, <https://elibrary.ru/grvvse>
18. Тройницкий Н.А. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Курская губерния. СПб., 1904. Т. 20. 320 с.
19. Евдокимова А.Г. Социальный протест различных слоев населения Курской губернии в условиях революции 1905 года // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: история и право. 2016. № 3 (20). С. 182-188. <https://elibrary.ru/wrpxjn>

References

1. Fadeicheva M.A. (2012). Bolshevik cultural policy: lost possibilities of soft power. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Social Sciences and the Humanities*, no. 32 (291), pp. 122-125. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pcyhnn>
2. Barashkova V.S. (1971). *O nauchnykh osnovakh partiinoi propagandy* [About the Scientific Foundations of Party Propaganda]. Moscow, Kniga Publ., 113 p. (In Russ.)
3. Kuznetsov E.M. (1974). *Politicheskaya agitatsiya: nauchnye osnovy i praktika* [Political Agitation: Scientific Foundations and Practice]. Moscow, Mysl Publ., 318 p. (In Russ.)
4. Erofeev N.D. (compiler). (2001). *Partiya sotsialistov-revolutsionerov: dokumenty i materialy (1900–1922 gg.): v 3 t.* [Party of Socialist Revolutionaries: Documents and Materials (1900–1922): in 3 vols.]. Moscow, Russian Political Encyclopedia Publ., vol. 2, 582 p. (In Russ.)
5. Prokhorova E.S. (2013). Socialist-revolutionaries during the First Russian revolution: the struggle for influence on the masses. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istoriya = Moscow University Bulletin. Series 8: History*, no. 4, pp. 25-34. (In Russ.) <https://elibrary.ru/reibvx>
6. Linder I.B., Churkin S.A. (2016). *Spetssluzhby mira za 500 let* [Intelligence Agencies of the World for 500 Years]. Moscow, RIPOl klassik Publ., 638 p.

7. Zarubina K.A. (2022). Propaganda and agitation activities of social revolutionaries in Kursk province in the late 19th – early 20th century as a manifestation of political criminality. *Omskii nauchnyi vestnik. Seriya. Obshchestvo. Istoriya. Sovremennost* = *Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity*, vol. 7, no. 3, pp. 34-39. (In Russ.) <https://doi.org/10.25206/2542-0488-2022-7-3-34-39>, <https://elibrary.ru/drpljx>
8. Saltyk G.A. (2009). Sotsialisty-revolutsionery Chernozemnogo tsentra Rossii v usloviyakh nastupleniya reaktzii: 1907 god [Socialist-Revolutionaries of the Chernozem center of Russia in the conditions of the onset of reaction: 1907]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of the Kursk State University], no. 3 (11), pp. 19-25. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kvtrit>
9. Tereshchenko A.A. (2021). Logistics component in the economic infrastructure cities of Kursk province in the second half of the 19th century. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of the Kursk State University], no. 4 (60), pp. 35-40. (In Russ.) <https://elibrary.ru/iozenc>
10. Sidorov A.D. (2009). Economical development of Russian provincial towns in the latter half of the 19th – the beginning of the 20th centuries (on an example of Kursk province). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, no. 11 (79), pp. 338-343. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxjqjx>
11. Petrykin N.N. (2020). Gendarme railway police in the context of countering epidemics in the territory of the Kursk governorate (1893–1914). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 188, pp. 187-194. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-187-194>, <https://elibrary.ru/yqmshw>
12. Petrykin N.N. (2020). Gendarme railway police: experience of mass transportation in the territory of the Kursk governorate (1896–1914). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 25, no. 187, pp. 110-119. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119>, <https://elibrary.ru/pbllpj>
13. Gurlev I.V. (2020). Ensuring transport security in the Russian Empire (1797–1917). *Vlast'*, vol. 28, no. 3, pp. 224-231. (In Russ.) <https://doi.org/10.31171/vlast.v28i3.7348>, <https://elibrary.ru/rmvmqg>
14. Petrykin N.N. (2019). Arkhivnaya opis' del Kurskogo zhandarmskogo politseiskogo otdeleniya kak istochnik izucheniya deyatel'nosti zheleznodorozhnoi politsii (1869–1916 gg.). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 24, no. 179, pp. 159-165. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-159-165>, <https://elibrary.ru/zyesih>
15. Petrykin N.N. (2017). The protection of emergency trains of extreme importance in the highest journeys. Historical retrospective (on the materials of the Kursk Gubernia gendarmerie). *Problemy pravookhranitel'noi deyatel'nosti* = *Problems of Law-Enforcement Activity*, no. 3, pp. 71-77. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zhrup>
16. Shashkova N.O. (2016). Significance of the Moscow-Kursk railroad in the development of the railway communication system of Russia. *ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika* = *ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice*, no. 4, pp. 83-107. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ucpopp>
17. Zarubina K.A. (2020). Political propaganda in the Kursk province in the second half of the 19th beginning of the 20th century. *Via in Tempore. Istoriya. Politologiya* = *Via in Tempore. History and Political Science*, vol. 47, no. 3, pp. 552-558. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2687-0967-2020-47-3-552-558>, <https://elibrary.ru/grvvse>
18. Troinitskii N.A. (1904). *Pervaya Vseobshchaya perepis' naseleniya Rossiiskoi imperii 1897 g. Kurskaya guberniya* [The first General census of the population of the Russian Empire in 1897. Kursk Governorate]. Saint Petersburg, vol. 20, 320 p. (In Russ.)
19. Evdokimova A.G. (2016). The social protest among the diverse groups of population of Kursk province in the revolution 1905. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: istoriya i pravo* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: History and Law*, no. 3 (20), pp. 182-188. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wrpjxn>

Информация об авторе

Зарубина Кристина Александровна, преподаватель кафедры теории и истории государства и права, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2725-6906>

ResearcherID: AAF-4165-2022

kris1996z@mail.ru

Поступила в редакцию 10.05.2023

Поступила после рецензирования 05.07.2023

Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Kristina A. Zarubina, Lecturer of Theory and History of State and Law Department, Southwest State University, Kursk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2725-6906>

ResearcherID: AAF-4165-2022

kris1996z@mail.ru

Received 10.05.2023

Approved 05.07.2023

Revised 08.09.2023



Тамбовский земский ремесленно-воспитательный приют для несовершеннолетних правонарушителей: к истории создания и деятельности

Юрий Арсенович РЕЕНТ 

ФГКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний Российской Федерации»
390000, Российская Федерация, г. Рязань, ул. Сенная, 1
reent2@yandex.ru

Актуальность. Разработка любой научной проблемы должна опираться на анализ предшествующей истории ее развития. Исследование опыта и закономерностей исполнения наказаний для несовершеннолетних преступников не является исключением. Цель исследования в широком смысле состоит в необходимости выявить и проанализировать исторический опыт становления и развития пенитенциарных учреждений по содержанию осужденных подростков на рубеже XIX и XX веков. В узком смысле основной задачей является определение роли и места Тамбовского приюта в деле перевоспитания и превентивного воздействия на уже осужденных и потенциальных преступников, не достигших совершеннолетия.

Материалы и методы исследования. Объект исследования здесь определяется совокупностью общественных отношений, имевших место при реализации деятельности Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта для несовершеннолетних правонарушителей. Базовыми источниками явились материалы фондов Государственного архива Тамбовской области, публикации и соответствующие нормативно-правовые акты. Для реализации поставленных задач использованы традиционные и новые методы исследования. В качестве первых назовем историко-хронологический метод, вторых – элементы нарративных и аксиологических подходов.

Результаты исследования. Обозначены причины создания ремесленно-воспитательного приюта, его структура; условия содержания, учебы и работы воспитанников. Дана сравнительная характеристика некоторых из подобных учреждений, действовавших в других губерниях. Определены основные административно-воспитательные средства, применявшиеся для достижения поставленных целей. Даны оценки эффективности проводимой работы.

Выводы. Материалы исследования свидетельствуют о позитивных последствиях замены тюремного заключения для малолетних преступников направлением их в исправительные приюты и колонии. Практическая значимость исследования состоит в том, что основные положения и выводы могут быть использованы как в краеведческой работе, так и при формировании современных критериев деятельности ювенальной юстиции.

Ключевые слова: исправительно-трудовая система, воспитательные колонии, приюты для малолетних преступников, Российская империя, Тамбовское земство

Для цитирования: Реент Ю.А. Тамбовский земский ремесленно-воспитательный приют для несовершеннолетних правонарушителей: к истории создания и деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 942-954. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-942-954>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-942-954>

Tambov zemstvo craft and education orphanage for juvenile delinquents: on the history of foundation and work

Yurij A. REENT 

Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation
1, Sennaya St., Ryazan, 390000, Russian Federation
reent2@yandex.ru

Importance. The development of any scientific problem should be based on an analysis of the previous history of its development. The study of the experience and patterns of execution of punishments for juvenile offenders is no exception. The purpose of the study in a broad sense is to identify and analyze the historical experience of the formation and development of penitentiary institutions for the maintenance of convicted adolescents at the turn of the 19th and 20th centuries. In a narrow sense, the main task is to determine the role and place of the Tambov shelter in the matter of re-education and preventive influence on already convicted and potential criminals who have not reached the age of majority.

Materials and methods Research. The object of research is determined here by the totality of social relations that took place during the implementation of the activities of the Tambov zemstvo vocational and educational orphanage for juvenile offenders. The basic sources are materials from the collections of the State Archives of the Tambov Region, publications and relevant legal acts. Traditional and new research methods are used to implement the tasks set. Let us name the historical-chronological method as the first ones, and elements of narrative and axiological approaches as the second ones.

Results and Discussion. The reasons outlined for the creation of a craft and educational orphanage, its structure; conditions of maintenance, study and pupils' work. A comparative description of some of the similar institutions operating in other provinces is given. The main administrative and educational means used to achieve the set goals are determined. Estimates of the effectiveness of the work being done are given.

Conclusion. The materials of the study testify to the positive consequences of replacing imprisonment for juvenile delinquents by sending them to correctional orphanages and colonies. The practical significance of the study lies in the fact that the main provisions and conclusions made in the study can be used both in local history work and in the formation of modern criteria for the activities of juvenile justice.

Keywords: correctional labor system, educational colonies, orphanages for juvenile delinquents, Russian Empire, Tambov Zemstvo

For citation: Reent Yu.A. (2023). Tambov zemstvo craft and education orphanage for juvenile delinquents: on the history of foundation and work. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 942-954. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-942-954>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Среди исторических и правовых проблем, связанных с исполнением уголовных наказаний на рубеже XIX и XX веков, особое место занимают вопросы организации мест лишения или ограничения свободы несовершеннолетних преступников. В условиях обнищания значительной части населения и безнадзорности их детей появляются условия, способствовавшие резкому росту криминальной активности последних. Для Российской империи эта проблема была далеко не новой, но к реальному ее решению обратились лишь во второй половине XIX века. Известно, что Уставом о содержащихся под стражей (1853 г.) предписывалось малолетних правонарушителей содержать отдельно от взрослых, но фактически это требование систематически нарушалось отчасти из-за отсутствия специализированных помещений, но чаще по причине безнаказанности ответственных за это чинов тюремных учреждений. Очевидно было и то, что воспитательные функции еще не входили в обязанности карательного ведомства.

В определенном смысле хронологической границей, отделившей старые подходы от новых пенитенциарных веяний, стал Закон от 5 декабря 1866 г. «Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников». Наконец-то все усилия отдельных благотворителей и общественных формирований обрели нормативно-правовую базу, а также были усилены соответствующими государственными органами. В первом же пункте этого документа указывалось, что помимо приютов для нравственного исправления несовершеннолетних, учрежденных Правительством, «к учреждению таких богоугодных и общепольных заведений призываются также земства, общества и духовные установления, равно как и частные лица»¹. При этом общее руководство исправительными приютами для

¹ Полное собрание Законов Российской империи (ПСЗ РИ). Т. XLI. Отд. II. Док. № 43949. С. 352-353.

несовершеннолетних было поручено Министерству внутренних дел.

Вместе с тем появлялись и нормативные акты, которые в общегуманитарном плане до сих пор вызывают преимущественно негативные оценки. В частности, это может быть отнесено к Закону Российской империи от 2 июля 1897 г. «О малолетних и несовершеннолетних преступниках». Отмечают, что он «сохранил для подростков наказания в виде заключения в тюрьму, хотя и в специальных для них помещениях. Для несовершеннолетних в возрасте от 17 лет до 21 года (совершеннолетие в дореволюционной России наступало с 21 года) закон предусматривал каторгу и поселение» [1, с. 406]. Очевидно, профилактические и воспитательные меры здесь практически полностью растворились в более жестких формах карательного воздействия.

Исходя из вышеизложенного, к целям настоящего исследования можно отнести выявление основных элементов и характера становления ювенальной юстиции в Российской империи конца XIX – начала XX веков. Объектом исследования является деятельность Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта для несовершеннолетних правонарушителей, предметом исследования – региональная практика земских учреждений и губернских правлений по реализации комплекса исправительно-трудовых мероприятий в отношении малолетних правонарушителей.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основой научно-исследовательской базы послужили первоисточники, хранящиеся в фондах государственных архивов, а также в специализированной литературе, изданной в соответствующий период. В качестве методологической основы использован историко-хронологический метод научного исследования, а также аксиологический подход, базирующийся на системном анализе конкретных исторических документов и событий.

Развитию системы заведений ювенальной юстиции посвящен ряд отдельных исследований. Среди наиболее ранних можно назвать книги А.М. Богдановского «Молодые преступники» [2], Д.А. Тальберга «Исправительные колонии и приюты в России» [3] и Д.А. Дриля «Малолетние преступники» [4]. Но все же чаще искомые материалы встречаются в уставах таких учреждений или отчетах земских управ о проведенной работе и понесенных материальных затратах.

После длительного перерыва исследования по названной тематике были возобновлены лишь в конце 1970-х – 1980-х гг. Среди авторов таких работ можно назвать Ю.В. Гербеева, С.А. Завражина, О.В. Филимонова, М.Н. Фицула и др. Но их публикации освещали лишь отдельные аспекты, связанные с проблемой исполнения наказаний для несовершеннолетних преступников в монархической России. На наш взгляд, серьезный прорыв в разработке этого научного направления был сделан Л.И. Беляевой, которая подготовила и защитила в 1995 г. чрезвычайно интересное диссертационное исследование на соискание ученой степени доктора юридических наук².

Современные исследователи к историческому анализу отечественного опыта исправительно-воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных в периоды правления императоров Александра III и Николая II стали обращаться лишь в последние десятилетия. Среди них можно назвать О.В. Харосееву [5], С.Л. Курас [6, с. 188], В.В. Селянину³ и др. Близкая к исследуемому объекту статья опубликована К. Кухер и П.П. Щербининым [7]. Однако упомянутый ими пенитенциарный приют не выделен среди прочих приютов для содержания сирот и

детей, оставшихся без попечительства. В целом же чаще можно встретить работы правоведов, например, А.С. Асеевой, К.Н. Запуниди, Л.И. Беляевой, А.Ю. Климова [8] или педагогов: В.Д. Савкина⁴, В.В. Терещенковой⁵, Н.П. Сенченкова [9]. Как правило, они делают широкий обзор в масштабах всего государства, но есть и публикации, посвященные отдельным приютам или колониям.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами проанализирована деятельность лишь одного из подобных специализированных учреждений – Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта для несовершеннолетних правонарушителей. Формальным поводом для его создания послужило, как это ни странно, известие о бракосочетании императора Николая Александровича с Александрой Федоровной. Своеобразным подарком к этому событию стало решение Тамбовского губернского земского собрания от 7 декабря 1894 г. об учреждении исправительного приюта для малолетних преступников. Расчетная «емкость» учреждения была невелика – 15 подростков, но только первоначальные расходы составили 17 тысяч рублей, что для земского бюджета было весьма значительной суммой. После разработки устава приюта все необходимые документы были переданы Министру внутренних дел, который их утвердил 9 апреля 1895 г.⁶

Согласно Закону Российской империи от 5 декабря 1866 г. исправительным приютам,

⁴ Савкин В.Д. Трудовое воспитание несовершеннолетних правонарушителей в воспитательно-исправительных заведениях России: середина XIX – начало XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Коломна, 2004. 24 с.

⁵ Терещенкова В.В. Организация воспитательной деятельности в российских исправительных учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2022. 28 с.

⁶ М-н Ф.Н. Исправительные заведения для несовершеннолетних. Обзор деятельности Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта за 1904 год // Тюремный вестник. 1906. № 2. С. 152.

² Беляева Л.И. Правовые, организационные и педагогические основы деятельности исправительных заведений для несовершеннолетних правонарушителей в России (середина XIX – начало XX века): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1995. 48 с.

³ Селянина В.В. Социально-историческое развитие воспитательно-исправительных учреждений для несовершеннолетних в России: 1864–1917 годы: дис. ... канд. истор. наук. М., 2002. 223 с.

учрежденным земствами, предоставлялся ряд преимуществ. Среди них можно назвать: освобождение от всяких казенных сборов за недвижимое имущество; не облагаемое налогом проведение благотворительных лотерей (с доходностью не более 3000 рублей в год); выделение местными Попечительными о тюрьмах комитетами средств на оплату питания и одежды воспитанников по нормам содержания взрослых арестантов. Для сельскохозяйственных приютов допускалось бесплатное выделение казенных земель (при наличии свободных)⁷. Но эта позиция не подходила для Тамбовского приюта, поскольку профильным направлением его деятельности являлось обучение ремеслам. Так как свободной пустоши в наличии не было, испросили выделить земли, занятые огородом местной богадельни. Постановлением городской Думы от 15 июня 1895 г. утвердили приобретение земельного участка в 7,5 десятин для устройства приюта малолетних преступников и 15 десятин для колонии душевнобольных по 400 рублей за десятину⁸.

К строительству приступили еще в мае 1895 г., а в декабре на заседании Тамбовской губернской земской управы постановили подготовить проект административного устройства приюта. Все работы начали с чистого листа. В этих целях срочно решили получить сведения о числе малолетних преступников, регистрируемых ежегодно в регионе. Помимо того было поручено выяснить информацию «о способах улучшения таких преступников» при содержании в уже существовавших приютах⁹. Выяснилось, что количество осуждаемых несовершеннолетних преступников в губернии ежегодно колебалось от 15 до 23 человек¹⁰.

⁷ Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников: Закон от 5.12.1866 // ПСЗ РИ. Т. ХLI. Отд. II. Док. № 43949. П. 5. С. 352.

⁸ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 24. Оп. 1. Ед. хр. 30. Л. 112-113об.

⁹ ГАТО. Ф. 143. Оп. 1. Ед. хр. 4095. Л. 1-2.

¹⁰ Там же. Л. 9-18.

Для Тамбова дело было новое, поэтому представители губернской земской управы обратились с запросами к своим коллегам в Санкт-Петербург, Москву, Рязань, Харьков, Казань, Владимир и Тулу. Выяснилось, что в Рязанской губернии подобный приют еще не действовал, а в Тульской – уже был ликвидирован. В Московской губернии он подчинялся не земству, а городской управе. Коллеги из Владимира вместо ответа посоветовали изучить выступление председателя губернской земской управы, напечатанное в «Ведомостях Владимирского земского собрания» за № 12 1885 г. В Санкт-Петербурге действовал земский центральный приют для малолетних преступников, но масштабы и уровень всех форм его обеспечения не вполне подходили для примера. Поэтому за основу взяли Устав Казанского воспитательно-исправительного ремесленного приюта.

Основой существования этого заведения определялась цель «из несовершеннолетних преступников и детей, которым грозит опасность впасть в преступления и пороки, образовывать честных, знающих, трудолюбивых и опытных ремесленников»¹¹. Предполагалось, что достигнуть этого возможно правильным религиозно-нравственным, умственным и физическим воспитанием. Система воспитания питомцев должна была осуществляться под надзором и управлением смотрителя, который обязывался проживать непосредственно с подростками. Главными средствами для достижения поставленных целей называли:

- а) личное влияние смотрителя и его помощников (воспитателей) и священника,
- б) элементарное образование,
- в) практическое ремесленное образование,

¹¹ Устав Казанского воспитательно-исправительного ремесленного приюта Казанского общества сельскохозяйственных колоний и ремесленных приютов. Казань: Тип. губправления, 1882. С. 2. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_008011303?page=1&rotate=0&theme=white

г) правильную, простую трудовую жизнь в приюте»¹².

Строительство Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта завершилось осенью 1987 г. Сразу после освящения здания 22 января 1898 г. началась его эксплуатация. Следует отметить, что первые аналогичные учреждения появились в России чуть менее 4-х десятилетий до этого, но к концу века действовало уже более 50 приютов. Так что почерпнуть необходимый опыт уже было где.

В качестве примера можно ознакомиться с основными целеполагающими установками открытой в 1894 г. под Смоленском Сторожищенской колонии-приюта для несовершеннолетних. В соответствии с ее Уставом это учреждение, в первую очередь, следует оценивать как воспитательное. Исходя из этого, в его деятельности во главу ставились духовные интересы воспитанников. «Главнейшая задача учреждения есть возможное и законченное развитие личности питомца в религиозно-нравственном отношении, совместно с обучением какой-нибудь отдельной отрасли сельского хозяйства (огородничество, садоводство, пчеловодство, молочное дело) или ремеслу (столярное, кузнечно-слесарное, 11 печное)»¹³.

С определенной натяжкой проводимую там работу можно оценить как разновидность домашнего воспитания, учитывающего индивидуальные склонности к профессиональной деятельности, что способствовало бы более легкой адаптации воспитанников колонии в дальнейшей жизни. Более того, в России сформировалось целое направление организации жизнедеятельности осужденных подростков по «семейному» принципу с проживанием в группах от 10 до 15 человек.

¹² Устав Казанского воспитательно-исправительного ремесленного приюта Казанского общества земледельческих колоний и ремесленных приютов. Казань: Тип. губправления, 1882. С. 5. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_008011303?page=1&rotate=0&theme=white

¹³ ГАСО (Государственный архив Смоленской области). Ф. 368. Оп. 1. Ед. хр. 5. Л. 52-62.

Объединяли их в связи с общей формой профессиональной подготовки по интересам, но иногда и в качестве «штрафного подразделения». Встречалась и иная крайность, когда производилось объединение 50–80 воспитанников по «казарменному» принципу [10, с. 106-107]. Но в случае Тамбовского приюта подобная схема была неприменима в силу малочисленности контингента.

И все же исследуемое учреждение правомерно оценивать как своеобразный испытательный полигон. Известно, что к концу XIX века в среднем за год тамбовская судебная система осуждала к лишению свободы уже примерно 179 подростков, а существовавший приют не мог вместить и десятой части от них. С другой стороны, не стоит упускать из виду наличие большого числа свидетельств о том, что большинство из воспитанников становились законопослушными гражданами, получившими профессиональные навыки, создавшими крепкие семьи. То есть положительный эффект деятельности учреждения нельзя было игнорировать.

До 1905 г. на содержание приюта земство тратило более 6 тысяч рублей. Последовавшее увеличение числа воспитанников от пятнадцати до тридцати потребовало уже более 10 тысяч рублей в год. К тому же строительство пристройки к основному корпусу обошлось еще в 10 тысяч¹⁴. В плане гуманитарном и криминологическом такие затраты можно считать окупившимися. К тому же часть их компенсировалась доходами от деятельности мастерских, садово-огородных работ.

Представляется важным обратить внимание на используемые формы воспитательной работы, проводимой с подростками. Сотрудниками и наблюдательным комитетом особо подчеркивалось, что нравственное воздействие имело первостепенное значение. В воспитанниках старались развивать здоровую инициативу и самостоятельность. При-

¹⁴ М-н Ф.Н. Исправительные заведения для несовершеннолетних. Обзор деятельности Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта за 1904 год // Тюремный вестник. 1906. № 2. С. 153.

менялись для этого методы убеждения, поддержки индивидуальных способностей и интересов, общего ознакомления с положительными примерами в учебе, работе и повседневной жизни. Организация отдыха также способствовала позитивному становлению личности. Проявлялось это в самых разных сферах, начиная от организации летних купаний на р. Цне, совместных игр в городки, мячи... и кончая экскурсиями в другие города в дни религиозных праздников. В качестве поощрения за примерное поведение отличившихся мальчиков направляли в отпуск к родителям. Правда, нередко у них были не вполне благополучные семьи, а всплывавшие воспоминания оказывались не столь приятными. Таким образом, дети начинали осознавать, сколь полезным для них было пребывание в приюте.

Школьное обучение организовывалось по программе курса начальных училищ, но в несколько облегченной форме. Воспитанников делили на три уровня подготовки. В начальное отделение направляли впервые поступивших воспитанников либо самых малограмотных. Перед ними ставилась задача научиться хоть как-то читать, писать и осуществлять простейшие арифметические действия. Во втором (среднем) отделении обучались мальчики, которые должны были научиться не только уверенно считать, писать диктанты, бегло читать, но и осмысленно пересказывать тексты, наизусть декламировать стихи.

Третье, или старшее отделение было нацелено на доведение названных выше навыков до большего совершенства. По грамматике ученики различали части речи, усваивали правила правописания, писали диктанты и изложения ранее прочитанного. По арифметике выполняли задачи на все четыре действия, изучали дроби и сложные примеры. Помимо того их обучали географии, истории России и основам природоведения. Значительная часть учебного времени отводилась предмету «Закон Божий». Младшие воспитанники учили молитвы, уясняли сущность важнейших религиозных праздников. Более

старшие их товарищи знакомились с Ветхим и Новым Заветом, изучали катехизис и основы богослужения.

Практическое профессиональное обучение также включало в себя несколько направлений. Отмечалось, например, что занятие столярным делом содержит в себе воспитательное воздействие. Младшие подростки старались освоить более сложные операции, которые доверяли только их старшим товарищам. И если кого-то из младших допускали до сложных работ, то это становилось поводом для гордости. В теплое время года основные работы производились на полевом участке, в огороде и в саду. В среднем на это отводилось по 7 часов в день, но с регулярными достаточно продолжительными перерывами. Попытки ввести 9-часовой рабочий день были отменены в силу избыточной нагрузки на детский организм. Для сравнения, воспитанники Сторожищенской колонии-приюта для несовершеннолетних работали по 10 часов¹⁵. Обучение подростков агротехническим приемам использовалось для выработки «серьезного отношения к труду и порядку и на развитие в них заботливого и бережного отношения к тем деревьям и растениям, за которыми они ухаживали...»¹⁶.

В целом распорядок дня в осенне-зимний период представлял следующее: подъем в 6 часов, после туалета и уборки постелей следовала утренняя молитва. С семи до полдевятого – работа в мастерских, полчаса на завтрак. Школьные занятия – до 12 часов, после чего обед и отдых до 14 часов. Последующие 5,5 часов вновь занимала работа в мастерских с получасовым чаепитием. Затем следовали небольшой отдых, чтение книг, ужин и вечерняя молитва. Отход ко сну состоялся в 22 часа. В субботу и церковные праздники подъем был на час позже, работа завершалась к 16 часам, но через час все шли в ближайшую церковь. В воскресенье поми-

¹⁵ ГАСО. Ф. 368. Оп. 1. Ед. хр. 5. Л. 263.

¹⁶ М-н Ф.Н. Исправительные заведения для несовершеннолетних. Обзор деятельности Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта за 1904 год // Тюремный вестник. 1906. № 2. С. 156.

мо посещения церкви выделялось время на игры, общение, прогулки в лесу, но не возбранялась и работа в мастерских.

Касаясь бытового и продовольственного обеспечения, статистика была следующей. Питание считалось четырехразовым. Утром подавали чай с черным хлебом или кулешом (через день). В обед готовили два блюда: щи или суп, а на второе кашу либо жареный картофель. Чаще всего к 16 часам могли предложить чай с черным хлебом, а за полчаса до отбоя – ужин из тех же блюд, что были на обед. Мясом особо не баловали. Было предусмотрено выделение до 200 грамм на человека, но после уварки оставалось немногим более половины. Следует учесть, что в дни многочисленных постов не давали и этого. Белый хлеб воспитанники получали только по праздникам. Это и неудивительно, поскольку на котловое довольствие выделялось лишь 13,2 копейки в день на человека.

Интересна общая характеристика подростков, попавших в Тамбовский приют. Так, за 1911 г. туда было направлено 14 человек, все по судебным приговорам. Один из них был осужден повторно. Из городских жителей прибыло 9 подростков, тогда как из сельских – только 5. Несмотря на явное преобладание в стране крестьянского населения, в большинстве приютов примерно 2/3 их питомцев были «выходцами из городских жителей». Поскольку земства создавались для работы в сельской местности, то содержать преобладающий по численности «чуждый» городской контингент было сложно и с экономической точки зрения не рационально [11, с. 217].

По возрасту воспитанников отмечена следующая статистика: 10–11 лет – 2; 14–15 лет – 4; 15–16 лет – 4; 16–17 лет – 4 человека. Большинство из них – 9 человек, были неграмотны. Любопытна и характеристика родителей поступивших малолетних преступников: земледелием из них занимались – 4; работали в мастерских – 4; был в услужении – 1; нищенствовали и бродяжничали – 2. Из их детей, попавших в приют, только один был ранее при деле – работал в услужении, а

нищенствовали и бродяжничали – 5. Привычка к «вольной жизни» послужила причиной побега для двух человек, и попыток к побегу – еще двух¹⁷.

В одном из своих отчетов представители администрации освещаемого нами учреждения отмечали, что «графаретное применение наказаний и поощрений, школьных методов и системы исправления дает всегда только минус»¹⁸. Согласимся с этим и подчеркнем, что каждого правонарушителя, особенно не достигшего совершеннолетия, необходимо оценивать как неповторимый социальный организм, нуждающийся во внимании и заботе. Только при выполнении этого требования любое общество и государство могут считать себя здоровым и успешным.

Обозреватели журнала «Тюремный вестник» (1903, № 10, с. 828) полагали, что «правильная общественная политика» Тамбовского губернского земства должна пропагандироваться в качестве образцовой. Современные исследователи также находят, что «приют считался показательным в медицинском и санитарно-гигиеническом отношении и давал хорошие воспитательные результаты» [11, с. 217]. В этой связи добавим, что документального подтверждения о дате завершения деятельности приюта нам найти не удалось. Известно, что произошло это в период Мировой войны. Доходы земских управ резко сократились на фоне общих кризисных явлений, а государство даже и не пыталось переложить этот груз на «расходившийся по швам» бюджет. Монархический этап развития России завершался всеобщим упадком.

¹⁷ Отчет Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта для малолетних, состоящего под высочайшим покровительством государя императора, за 1911 год (Тринадцатый отчетный год). Тамбов: Тип. губернского земства, 1912. 66 с. URL: <https://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=3431>

¹⁸ М-н Ф.Н. Исправительные заведения для несовершеннолетних. Обзор деятельности Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта за 1904 год // Тюремный вестник. 1906. № 2. С. 159.

ВЫВОДЫ

Подводя итог, хотелось бы отметить, что уже со второй половины XIX века постепенно сформировались «весьма четкие границы уголовного вменения, сохранившие, по мнению современных правоведов, актуальность и до нашего времени. В законах Российской империи содержались юридические нормы, предусматривающие уменьшение тяжести уголовного наказания несовершеннолетних. Как уголовное, так и уголовно-процессуальное законодательство содержало положения о повышенной юридической защите несовершеннолетних по сравнению с взрослыми подсудимыми» [1, с. 408]. Но еще более важным для нас представляется изучение опыта правоприменения указанных норм, ознакомления с позитивными итогами образовательно-воспитательного воздействия на малолетних правонарушителей.

В своем исследовании К.Н. Запуниди полагает, что относительно прав несовершеннолетних осужденных даже существовавшие нормативные акты выполнялись далеко не в полном объеме, хотя определенный прогресс все же наблюдался [12, с. 15]. Тем не менее, как было отмечено А.С. Асеевой, Закон «О воспитательно-исправительных учреждениях для несовершеннолетних» от 19 апреля 1909 г. «отразил накопленный в этой сфере жизнедеятельности опыт», тем самым «законодатель показывал, что это заведения не карательные, перед ними стоит задача не наказания и изоляции несовершеннолетних нарушителей, а их перевоспитания, возрождения общечеловеческих нравственных начал» [13, с. 13]. По мнению С.Л. Курас, невзирая на наличие ряда проблем и ошибок, в целом реформирование пенитенциарной системы в отношении содержания несовершеннолетних преступников в Российской империи уже к концу XIX века дало вполне позитивные результаты и «может стать базой в вопросах проведения современной реформы исполнения наказаний», а также скорейшей их социализации [6, с. 188]. Аналогичные мнения высказывают О.Ю. Ель-

чанинова [10, с. 109-110], С.В. Кара [14], С.А. Васильева [15, с. 2]. Данную позицию разделяет и автор.

И.В. Фролова, напротив, обращает внимание на неэффективность результатов воспитательного воздействия на малолетних преступников на рубеже XIX и XX веков. Но, как нам представляется, речь идет все же в большей мере о подростках, содержащихся в тюрьмах, а не в приютах. Что же касается приоритетов в работе учреждений для несовершеннолетних преступников, то и она признает, что во главу поставлено было воспитательное воздействие [16, с. 12-13]. Т.А. Катцина с соавт. также оценивают проводимую в приютах работу по воспитательному воздействию на малолетних преступников «в целом как необходимую и положительную». Однако содержать крупные заведения для земств не представлялось возможным по финансовым причинам, поэтому их емкость обычно ограничивалась в пределах 15–25 человек. Кроме того, по ее мнению, несовершеннолетние правонарушительницы женского пола оставались вне зоны их попечительства [17]. Впрочем, данную сентенцию нельзя абсолютизировать [18]. Особо подчеркнем, что с 1987 по 1909 г. «было создано семь съездов представителей русских исправительных заведений для малолетних» [19, с. 58-59]. Это свидетельствует, что обозначенные проблемы представители государства и общества не только осознавали, но и пытались системно решать.

Общение с современными представителями уголовно-исполнительных и образовательно-воспитательных структур г. Тамбова свидетельствует о том, что информация о деятельности местного земского ремесленно-воспитательного приюта на рубеже XIX и XX веков в определяющей степени утеряна, хотя и вызывает профессиональный и общегуманитарный интерес. В ходе работы с фондами Государственного архива Тамбовской области помимо иных материалов была найдена карта города (1913 г.), где пусть и не явно, но достаточно определенно можно выявить границы территории и главные по-

стройки приюта, обозначенного там как колония малолетних преступников. Располагалась она на окраине города. С юга владение было ограничено территорией кирпичного завода, с запада – Воздвиженским кладбищем и земской больницей, а с востока – архиерейской дачей¹⁹.

В целом же можно заключить, что реализованная в конце XIX века идея замены тюремного заключения для малолетних преступников направлением их в исправительный приют явилась позитивным знаменем времени. Это позволило резко изменить

жизнь многих подростков в лучшую сторону. Материальные затраты, понесенные при этом обществом, многократно окупились благодаря воспитанию добропорядочных граждан с неплохой общей и профессиональной подготовкой вместо представителей преступных сообществ. Конкретно взятый пример создания и деятельности Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта для несовершеннолетних правонарушителей позволяет не только ознакомиться с многочисленными аспектами этой работы в прошлом, но и провести соответствующие параллели с днем сегодняшним.

¹⁹ ГАТО. Ф. 2. Оп. 143. Ед. хр. 749. Л. 22-23.

Список источников

1. Буклова В.А. Развитие системы уголовного наказания несовершеннолетних в Российской империи: уголовно-теоретический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12 (80). С. 404-408. <https://elibrary.ru/ladbqx>
2. Богдановский А.М. Молодые преступники. Вопросы уголовного права и уголовной политики. СПб.: Тип. А. Моригеровского, 1871. 301 с. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000_009_003503668?page=5&rotate=0&theme=white
3. Тальберг Д.А. Исправительные колонии и приюты в России. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1882. 63 с. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003544996?page=1&rotate=0&theme=white
4. Дриль Д.А. Малолетние преступники: Эюд по вопросу о человеческой преступности, ее факторах и средствах борьбы с ней. М.: Тип. А.И. Мамонтова и Ко, 1884. 126 с. URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003905734?page=1&rotate=0&theme=white
5. Харосеева О.В. История создания и деятельности Курской исправительной земледельческо-ремесленной колонии для несовершеннолетних преступников мужского пола (вторая половина XIX – начало XX в.) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2016. № 2 (38). С. 26-34. <https://elibrary.ru/xuwgqh>
6. Курас С.Л. Система организации исправительных учреждений для несовершеннолетних в дореволюционной России // Власть. 2015. № 1. С. 185-188. <https://elibrary.ru/wavsip>
7. Кухер К., Щербинин П.П. Особенности призрения детей-сирот в Тамбовской губернии в XIX – начале XX века сквозь призму общественной и частной благотворительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 6 (170). С. 179-189. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-179-189](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-179-189), <https://elibrary.ru/yttstlo>
8. Беляева Л.И., Климов А.Ю. Отечественный опыт деятельности приютов-кораблей по предупреждению преступлений среди несовершеннолетних (начало XX в.) // Вопросы истории. 2021. № 9-2. С. 244-256. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202109Statyi56>, <https://elibrary.ru/byaayn>
9. Tereshchenkova V.V., Senchenkov N.P. Implementation of the principle of the social fairness in the educational process in Storozhishchensky corrective colony shelter of the Smolensk province in the late 19th century to the early 20th century // ARPHA Proceedings 3: VI International Forum on Teacher Education. Sofia: Pensoft, 2020. P. 2553-2570. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2553> URL: <https://ap.pensoft.net/article/22531/>
10. Ельчанинова О.Ю. Цели и особенности воспитательной работы в неправительственных учреждениях для несовершеннолетних преступников в Российской империи в конце XIX века // Перспективные направления научных исследований по истории уголовно-исполнительной системы Российской Фе-

- дерации: материалы 6 Всерос. науч.-практ. конф. М.: НИИ ФСИН России, 2023. С. 102-110. <https://elibrary.ru/zoagks>
11. Горская Н.И. Земство и перевоспитание несовершеннолетних правонарушителей // Известия Смоленского государственного университета. 2017. № 3 (39). С. 209-219. <https://elibrary.ru/zhrhbb>
 12. Запуниди К.Н. История правового регулирования отбывания наказания несовершеннолетними осужденными в России до 1917 года // Евразийская адвокатура. 2019. № 1 (38). С. 13-16. <https://elibrary.ru/zacmst>
 13. Асеева А.С. Правовые основы помещения несовершеннолетних в исправительные заведения в Российской империи после 1861 г. // Вестник экономической безопасности. 2019. № 2. С. 10-13. <https://doi.org/10.24411/2414-3995-2019-10052>, <https://elibrary.ru/furknt>
 14. Кара С.В. Начало создания исправительно-воспитательных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей в России // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 216-218. <https://elibrary.ru/uyynfn>
 15. Васильева С.А. Первый исправительно-воспитательный приют для несовершеннолетних в Рязанской губернии // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2015. № 11 (162). С. 2-6. <https://elibrary.ru/uynggz>
 16. Фролова И.В. Исправительные учреждения и воспитательные приюты для детей во второй половине XIX – нач. XX в. (на материалах Новгородской и Псковской губерний) // Universum: общественные науки. 2015. № 6 (16). 15 с. <https://elibrary.ru/txojyz>
 17. Пашина Н.В., Катцина Т.А., Мезит Л.Э., Федорченко В.И. Общества земледельческих колоний и ремесленных приютов в Сибири (конец XIX – начало XX в.): реализация социальных ожиданий // Былые годы. 2017. № 57 (3). Р. 1194-1201. <https://doi.org/10.13187/bg.2020.3.1194>, <https://elibrary.ru/glirvq>
 18. Шевнина Л.В. Женские воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних преступниц в России (конец XIX – начало XX в.) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 4. № 4. С. 75-81. <https://elibrary.ru/pabptj>
 19. Синова И.В. Воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних на рубеже XIX и XX веков // Общество. Среда. Развитие. 2012. № 1 (22). С. 55-59. <https://elibrary.ru/panakv>

References

1. Buklova V.A. (2009). Development of under-aged criminal punishment system in Russian Empire: criminally-theoretical aspect. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 12 (80), pp. 404-408. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ladbqx>
2. Bogdanovskii A.M. (1871). *Molodye prestupniki. Voprosy ugovnogo prava i ugovnoi politiki* [Young offenders: a question of criminal law and criminal policy]. St. Petersburg, A. Morigerovskiy Publ., 301 p. (In Russ.) Available at: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003503668?page=5&rotate=0&theme=white
3. Tal'berg D.A. (1882). *Ispravitel'nye kolonii i priyuty v Rossii* [Correctional colonies and orphanages in Russia]. St. Petersburg: V.S. Balashev Publ., 63 p. (In Russ.) Available at: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003544996?page=1&rotate=0&theme=white
4. Dril' D.A. (1884). *Maloletnie prestupniki: Etyud po voprosu o chelovecheskoi prestupnosti, ee faktorakh i sredstvakh bor'by s nei* [Juvenile delinquents: A study on human crime, its factors and means of combating it]. Moscow, A.I. Mamontova and Ko Publ., 126 p. (In Russ.) Available at: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003905734?page=1&rotate=0&theme=white
5. Kharoseeva O.V. (2016). Istoriya sozdaniya i deyatelnosti Kurskoi ispravitel'noi zemledel'chesko-remeslennoi kolonii dlya nesovershennoletnikh prestupnikov muzhskogo pola (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.) [The history of the creation and activities of the Kursk penal agricultural and craft colony for male juvenile delinquents (second half of the 19th – early 20th centuries)]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University], no. 2 (38), pp. 26-34. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xuwgqh>
6. Kuras S.L. (2015). Organization of correctional institutions for juveniles in pre-revolutionary Russia. *Vlast' [Power]*, no. 1, pp. 185-188. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wavsip>

7. Kukher K., Shcherbinin P.P. (2017). Features of care of children-orphans in the Tambov province in the 19th – early 20th centuries through the prism of public and private charitable activities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 22, no. 6 (170), pp. 179-189. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-179-189](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-179-189), <https://elibrary.ru/ytstlo>
8. Belyaeva L.I., Klimov A.Yu. (2021). Domestic experience of the activity of shelters-ships for the prevention of juvenile delinquency (the beginning of the 20th century). *Voprosy Istorii*, no. 9-2, pp. 244-256. (In Russ.) <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202109Statyi56>, <https://elibrary.ru/byaayn>
9. Tereshchenkova V.V., Senchenkov N.P. (2020). Implementation of the principle of the social fairness in the educational process in Storozhishchensky corrective colony shelter of the Smolensk province in the late 19th century to the early 20th century. *ARPHA Proceedings 3: VI International Forum on Teacher Education*. Sofia, Pensoft Publ., pp. 2553-2570. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e2553> Available at: <https://ap.pensoft.net/article/22531/>
10. El'chaninova O.Yu. (2023). Tseli i osobennosti vospitatel'noi raboty v nepravitel'stvennykh uchrezhdeniyakh dlya nesovershennoletnikh prestupnikov v Rossiiskoi imperii v kontse XIX veka [Aims and features of educational work in non-governmental institutions for juvenile delinquents in the Russian Empire at the end of the 19th century]. *Materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Perspektivnye napravleniya nauchnykh issledovaniy po istorii ugolovno-ispolnitel'noi sistemy Rossiiskoi Federatsii»* [Materials of 6th All-Russian Scientific and Practical Conference “Perspective Directions of Scientific Research on the History of the Criminal Executive System of the Russian Federation”]. Moscow, The Research Institute of Information Technologies of the Federal Penitentiary Service of Russia Publ., pp. 102-110. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zoagks>
11. Gorskaya N.I. (2017). Zemstvo i perevospitanie nesovershennoletnikh pravonarushitelei [Zemstvo and re-education of juvenile offenders]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta = News of Smolensk State University*, no. 3 (39), pp. 209-219. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zhrhbb>
12. Zapunidi K.N. (2019). History of legal regulation of serving sentences by juvenile convicts in Russia until 1917. *Evrasiiskaya advokatura = Eurasian Advocacy*, no. 1 (38), pp. 13-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zacmst>
13. Aseeva A.S. (2019). The legal basis for the placement of minors in correctional institutions in the Russian Empire after 1861. *Vestnik ekonomicheskoi bezopasnosti* [Bulletin of Economic Security], no. 2, pp. 10-13. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2414-3995-2019-10052>, <https://elibrary.ru/furknt>
14. Kara S.V. (2015). Nachalo sozdaniya ispravitel'no-vospitatel'nykh uchrezhdenii dlya nesovershennoletnikh pravonarushitelei v Rossii [The beginning of correctional and educational institutions for minor offenders in Russia]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 2, pp. 216-218. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uyynfn>
15. Vasil'eva S.A. (2015). The first penitentiary asylum for minors in Ryazan province. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noi sistemy* [Statements of the criminal executive system], no. 11 (162), pp. 2-6. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uygngz>
16. Frolova I.V. (2015). Reformatories and orphanages in the second half of XIX – beginning of XX centuries (a case study of novgorod and Pskov provinces). *Universum: obshchestvennye nauki = Universum: Social Sciences*, no. 6 (16), 15 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/txojyz>
17. Pashina N.V., Kattsina T.A., Mezt L.E., Fedorchenko V.I. (2017). The organizational potential of the societies of agricultural colonies and craft shelters at the stage of formation (on the example of Siberia at the end of the 19th – beginning of the 20th century). *Bylye Gody*, no. 57 (3), pp. 1194-1201. (In Russ.) <https://doi.org/10.13187/bg.2020.3.1194>, <https://elibrary.ru/glirvq>
18. Shevnina L.V. (2011). Women's educational and correctional institutions for juvenile offenders in Russia (end of XIX – early XX centuries). *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 4, no. 4, pp. 75-81. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pabptj>
19. Sinova I.V. (2012). Vospitatel'no-ispravitel'nye zavedeniya dlya nesovershennoletnikh na rubezhe XIX i XX vekov [Educational AND correctional institutions for minors at the turn of the XIX–XX centuries]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie = Society. Environment. Development*, no. 1 (22), pp. 55-59. (In Russ.) <https://elibrary.ru/panakv>

Информация об авторе

Реент Юрий Арсенович, доктор исторических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, профессор кафедры философии и истории, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации, г. Рязань, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-8378-6106>
reent2@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.05.2023
Поступила после рецензирования 01.09.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Yurij A. Reent, Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of Philosophy and History the Department, the Academy of Law and Management of the Federal Penal Service of Russia, Ryazan, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-8378-6106>
reent2@yandex.ru

Received 22.05.2023
Approved 01.09.2023
Revised 08.09.2023

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-955-962>



Организации побегов из мест заключения Тамбовской губернии в начале XX века

Никита Алексеевич КОЖУХОВ 

ФБГОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
nick-747@mail.ru

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена научным исследованием эффективности проводимой пенитенциарной политики в начале XX века царской России и России периода Гражданской войны.

Методы исследования. Историко-системный подход позволил рассмотреть пенитенциарную политику «двух России» в начале XX века и проследить эффективность в борьбе с побегами из мест заключения. Статистический метод показал число побегов из мест заключения в царской России и в исправительно-трудовых лагерях периода Гражданской войны. Применение сравнительно-исторического метода показало уровень организации мест заключения разных исторических эпох.

Результаты исследования. Исследована статистика и масштаб побегов из мест заключения Тамбовской губернии в начале XX века. Изучен уровень организации мест заключения с учетом фактора революционных событий, Гражданской войны и крестьянского восстания в Тамбовской губернии. Проведен сравнительный анализ числа побегов арестантов из мест заключения царской России и мест заключения советской России на примере Тамбовской губернии.

Выводы. Практическая значимость исследования выражается в краеведческом исследовании пенитенциарных систем двух эпох России с целью дальнейшего составления обобщенного труда по заданной тематике.

Ключевые слова: тюрьма, концлагерь, побег, подкоп, революция 1905–1907, крестьянской восстание

Для цитирования: Кожухов Н.А. Организации побегов из мест заключения Тамбовской губернии в начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 955-962. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-955-962>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-955-962>

Organization of escapes from detention facility in the Tambov governorate at the beginning of the 20th century

Nikita A. KOZHUKHOV 

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
nick-747@mail.ru

Importance. The relevance of the chosen research topic is due to the scientific study of the effectiveness of the ongoing penitentiary policy at the beginning of the 20th century in Tsarist Russia and Russia during the Civil War.

Materials and methods. The historical and systemic approach made it possible to consider the penitentiary policy of the “two Russias” at the beginning of the 20th century and to trace the effectiveness in the fight against escapes from detention facility. The statistical method showed the number of escapes from detention facility in Tsarist Russia and in forced labor camps during the Civil War. The use of the comparative historical method showed the level of organization of places of detention of different historical eras.

Results and Discussion. The statistics and scale of escapes from detention facility in the Tambov governorate at the beginning of the 20th century are studied. The level of organization of detention facility is studied, taking into account the factor of revolutionary events, the Civil War and the peasant uprising in the Tambov governorate. A comparative analysis of the number of prisoner escapes from detention facility in Tsarist Russia and detention facility in Soviet Russia is carried out on the example of the Tambov governorate.

Conclusion. The practical significance of the study is expressed in the local history study of the penitentiary systems of two eras in Russia with the aim of further compiling a generalized work on a given topic.

Keywords: prison, concentration camp, escape, undermining, revolution of 1905–1907, peasant uprising

For citation: Kozhukhov, N.A. (2023). Organization of escapes from detention facility in the Tambov governorate at the beginning of the 20th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 955-962. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-955-962>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Тематика изучения побегов заключенных из тюрем дореволюционной России до сих пор остается слабо изученной [1, с. 95]. Отдельные сюжеты побегов из тюрем разных регионов России в начале XX века отражены в работах А.С. Масютина [2], Н.Ю. Толстых [3]. Актуальность данного исследования обусловлена тем, чтобы проследить эффективность пенитенциарной политики России в начале XX века и рассмотреть динамику по-

бегов из мест заключения Тамбовской губернии вплоть до 1922 г. Важным аспектом является рассмотрение пенитенциарных систем России двух эпох: царской и ранней советской, учитывая те исторические процессы, которые происходили в России в заданный период времени.

Тюремное заключение к началу XX века становится основным видом наказания преступника, именно поэтому данный период представляет наибольший интерес изучения с точки зрения организации и быта. Револю-

ционные события, происходившие на территории Тамбовской губернии, способствовали переполнению мест заключения и становились благоприятной почвой для организации побегов из тюрем [4, с. 211]. Создание новой пенитенциарной системы уже советской властью после событий октября 1917 г. и ее реализация в период крестьянского восстания в Тамбовской губернии является ярким проявлением становления концлагерной системы. Лагерь Тамбовской губернии оказались также переполнены, а реализация новой пенитенциарной политики показала рост побегов из мест заключения. Цель исследования – анализ пенитенциарной политики царской России и России периода Гражданской войны с точки зрения эффективности. При создании данного исследования были проанализированы архивные источники, воспоминания, периодическая печать, опубликованные научные статьи. Научная значимость исследования заключается в оценке эффективности политики государства в пенитенциарной сфере как Российской империи, так и ранней советской России периода Гражданской войны. В ходе написания данной работы проанализирована статистика побегов из мест заключения на количество заключенных, проведен сравнительный анализ двух пенитенциарных систем на примере Тамбовской губернии. Сделан обобщенный вывод о двух пенитенциарных моделях.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование было основано на принципе историзма, сравнительно-типологического метода и принципе объективности. Использованы как общие, так и специальные методы исторического познания. Историко-генетический метод применен для изучения генезиса и эволюции пенитенциарной политики начала XX века на примере мест заключения Тамбовской губернии [5, с. 44]. Статистический метод показал число побегов из мест заключения в царской России и в исправительно-трудовых лагерях периода Гражданской войны. Применение

сравнительно-исторического метода показало уровень организации мест заключения разных исторических эпох.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

К началу XX века побеги из различных мест заключения Российской империи оставались на низком уровне. Согласно данным ГТУ, в 1881 г. общее число побегов составило 588 на 94,8 тыс. заключенных, в том числе из исправительных арестантских отделений осуществлено 50 побегов, из тюрем – 105 побегов, из пересыльных и каторжных тюрем – 27 побегов, из помещений при полиции и волостных правлений и прочих арестных домов – 258 побегов и при этапировании – 148 побегов [6, с. 44]. Тамбовская губерния в данный период не входила в число лидеров по побегам из мест заключения.

Первая русская революция 1905–1907 гг. подтолкнула правительство внести коррективы: в 1906 г. приняты Правила о наградах, выдаваемых за поимку арестантов и ссыльных, учинивших побег. Всем участвующим в задержании выдавалась денежная премия в размере трех рублей каждому за одного арестанта или ссыльного. В 1907 г. служащие тюремного ведомства получили право применения оружия для пресечения побега, что в дальнейшем способствовало снижению числа побегов из мест заключения [7, с. 357].

В 1907 г. на волне Революции 1905–1907 гг. революционерами Тамбовской губернии была предпринята попытка рытья подкопа под губернскую тюрьму с целью освобождения приговоренных к смертной казни. Данная история нашла отражение в воспоминаниях одного из участников организации подкопа Николая Васильева, которые были опубликованы в 1929 г. издательством Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев. Несколько громких попыток заключенных устроить побег были напечатаны в номерах газеты «Тамбовской край».

Прежде чем перейти к документальным сюжетам отдельных побегов, необходимо

обратиться к статистике побегов из тюрем Тамбовской губернии начала XX века. Согласно пятой главе «Уложения о наказаниях уголовных и исправительных» «о взломе тюрем, уводе или побеге, находящихся под стражей или надзором», преступления такого рода в Тамбовской губернии начала XX века были немногочисленными, при общей статистике преступлений, но довольно частыми. Для наглядности ниже приведена сравнительная таблица общего числа преступлений в начале XX века, количества побегов и осужденных за данную преступление (табл. 1).

Революция 1905 г. достаточно бурно прокатилась по Тамбовской губернии. Наиболее громкие преступления связаны с именами известных на Тамбовщине революционеров: Максим Катин, Николай Кузнецов, Мария Спиридонова, Е. Кудрявцев. В качестве еще некоторых примеров революционного террора автор воспоминаний об организации поджога под Тамбовскую тюрьму Николай Васильев приводит имена Ефима Козьмина, организовавшего покушение на надзирателя и помощника начальника Тамбовской тюрьмы в 1907 г., и организатора боевой дружины Романова, который убил двух городских и ранил пристава¹. Таким образом, большинство террористов было схвачено и отправлено в тюрьму, где их ожидал смертный приговор.

Организация самого громкого поджога под Тамбовскую тюрьму началась летом 1907 г. За несколько месяцев до этого, 10 марта, было совершено покушение на побег из тюрьмы семью политическими арестантами². Исходя из такой формулировки, попытка побега провалилась, и уже спустя пару месяцев началась организация поджога под Тамбовскую тюрьму.

Летом 1907 г. руководить поджогом приезжает из областного комитета партии Беляев

¹ Васильев Н.К. Поджог под Тамбовскую тюрьму. М.: Изд-во Всесоюз. о-ва политкаторжан и сс.-поселенцев, 1929. С. 6.

² Тамбовский край: беспартийная газета / ред.-изд. С.Г. Кишкин. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1907. № 5. 16 марта. 4 полосы.

Таблица 1
Число побегов из тюрем
Тамбовской губернии в начале XX века
Table 1
The number of escapes from prisons
in the Tambov governorate at the beginning
of the 20th century

Год	Количество побегов	Количество осужденных за преступление	Общее число преступлений за год
1900	11	12	517
1901	9	10	437
1902	10	11	468
1903	6	6	542
1904	—	—	513
1905	2	2	402
1906	—	—	538



Рис. 1. Группа арестованных по делу о поджоге

Fig. 1. A group of arrestees in the undermining case

по кличке Кочетков. Непосредственными исполнителями были Тимофеев по кличке «Дачник», Скобелев, Поляков, Минин, Дмитриев и сам Васильев.

Неподалеку от расположения тюрьмы был куплен дом на имя руководителя поджога, который представлялся торговцем яблоками. Во дворе дома был сооружен амбар. После завершения всех подготовительных работ, изучения плана тюремных зданий в

середине сентября началось рытье подкопа. Окончательной целью должна была стать тюремная баня, откуда в банный день и должен был состояться побег. В ночь на 18 октября, когда оставалось рыть не более сажени, а было прорыто 22,5, в дом, откуда велся подкоп, прибыла группа полицейских. Как гласит один из выпусков газеты «Тамбовский край» от октября 1907 г., еще 13 октября начальник Тамбовской тюрьмы уведомил полицмейстера по телефону о том, что под его квартирой, находящейся при тюрьме, слышен под землей стук. При осмотре тюрьмы подкоп не был обнаружен. С этого момента собранные полицейские и терские казаки начали проводить осмотр ближайших к тюрьме домов, где в одном из них и арестовали копателей³.

Уже в ноябре того же года было организовано еще одно покушение на побег 15 политическими арестантами. Среди них значился бывший член 1-й Государственной думы Окунев. Арестанты разобрали с чердака до штукатурки потолок, отверстие заложили доской, а затем, чтобы сделать покушение незаметным, засыпали сверху землей. Штукатурку предполагалось проломить при самом побеге⁴.

Следующее громкое покушение на побег произошло 24 июня 1908 г., когда арестант К.Ф. Поляков во время раздачи хлеба сбил у ворот на дровяной двор замок и пытался бежать, однако, был замечен стражей и задержан⁵.

Летом 1909 г. начальник Саратовского охранного отделения ротмистр А.П. Мартынов сообщил начальнику Тамбовского ГЖУ о готовящемся побеге из Тамбовской тюрьмы, который организуется «эсерами». Заключенная-революционерка Елизавета Вино-

градова «Травяная» с помощью шифрованного письма сообщила Саратовской организации эсеров о ремонте губернской тюрьмы, вследствие чего наблюдение тюремной администрации ослабло⁶. Годом позже была пресечена попытка побега А.С. Антонова, будущего руководителя крестьянского восстания на Тамбовщине, у которого были обнаружены подпиленные кандалы⁷. Позже Антонов был отправлен в Московскую пересыльную тюрьму.

Успешный побег был организован 14 октября 1917 г., когда путем пролома стены бежали 6 важных уголовных преступников⁸.

После Октябрьской революции 1917 г. новая власть в пенитенциарной сфере поставила цель: «перелом не только во всей системе управления местами заключения, но и во всей постановке отбывания наказания» [8, с. 58]. Главное управление местами заключения (бывш. Главное тюремное управление) переименовано в Карательный отдел Народного Комиссариата Юстиции. Упраздняются тюремные инспекции на местах, их функции переходят к особым органам местных Комиссариатов Юстиции⁹. Особое место в карательной политике новой власти занимают исправительно-трудовые лагеря. Уже 17 апреля 1919 г. вышло постановление ВЦИК о лагерях принудительных работ¹⁰. Содержанию в них подлежали лица на основании постановлений губернских отделов управления, чрезвычайных комиссий, революционных трибуналов, народных судов и других советских органов [9, с. 18].

Из организованных исправительно-трудовых лагерей Тамбовской губернии количество побегов за период Гражданской войны значительно возросло. Остановимся на Там-

³ Тамбовский край: беспартийная газета / ред.-изд. С.Г. Кишкин. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1907. № 167. 16 окт. 4 полосы.

⁴ Тамбовский край: беспартийная газета / ред.-изд. С.Г. Кишкин. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1907. № 189. 11 нояб. 4 полосы.

⁵ Тамбовский край: беспартийная газета / ред.-изд. С.Г. Кишкин. Тамбов: Тип. Губернского правления, 1908. № 357. 26 июля. 4 полосы.

⁶ ГАТО. Ф. 272. Оп. 1. Д. 1146. Л. 408-408об.

⁷ ГАТО. Ф. Р-5343. Оп. 1. Д. 223. Л. 10.

⁸ Борисоглебская жизнь: орган мест. труд. интеллигенции / ред. М.И. Архипов. Борисоглебск, Тамб. губ., 1917. № 3. 22 окт.

⁹ Сборник действующих циркуляров ЦКО НКЮ за 1917-1920 гг. М.: Изд-во ЦКО, 1921. С. 3.

¹⁰ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. / Управление делами Совнаркома СССР. М., 1943. С. 327-332.

бовском, Моршанском и Борисоглебском. За период с 1920 по 1921 г. из данных мест заключения бежало 145 заключенных (Тамбов – 109, Моршанск – 2, Борисоглебск – 34), при этом что Тамбовский исправительно-трудовой лагерь функционировал с лета 1919 г., а Моршанский и Борисоглебский открылись в середине 1920 г.¹¹

Чрезвычайная переполненность мест заключения ввиду продолжавшейся Гражданской войны и бушевавшего крестьянского восстания под руководством А.С. Антонова, условия содержания в лагерях – все это явилось факторами увеличения побегов. Как следует из протокола допроса Моршанским уездным политбюро обвиняемого в участии в крестьянском восстании жителя Гагаринской волости Моршанского уезда В.В. Филюгина, оказавшись в начале 1919 г. в местах заключения, уже летом этого же года Филюгин, его брат и Воронков Алексей сбежали из тамбовского лагеря¹².

Побеги из мест заключения были как одиночными, так и массовыми. Так, 29 сентября 1920 г. 16 заключенных Борисоглебского лагеря отправились в сопровождении конвоира и коменданта лагеря в лес на разработку древесины, откуда один из заключенных бежал вглубь леса¹³. Массовый побег был организован заключенными также из Борисоглебского лагеря. Среди бежавших 23 июня 1920 г. значилось 7 фамилий: И.Т. Лаврентьев, Г.С. Ключевский, В.Д. Журавлев, С.М. Илюшкин, П.И. Стукалов, И.К. Кузин и А.Ф. Зайцев¹⁴. Более того, стоит отметить, что по итогам побегов из концлагерей дела заключенных могли быть прекращены, а поиски прекращались.

¹¹ ГАТО. Ф. Р-394. Оп. 1. Д. 578. Л. 2.

¹² Антоновщина. Крестьянское восстание в Тамбовской области в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания. Тамбов: Управление культуры и архивного дела Тамбовской области, 2007. С. 565.

¹³ ГАТО. Ф. Р-394. Оп. 1. Д. 581. Л. 264.

¹⁴ Там же. Л. 272.

Уже в 1921 г. только за первые три месяца с января по март из вышеуказанных мест заключения бежало 92 заключенных, из которых 48 приходится на Борисоглебск¹⁵.

ВЫВОДЫ

Таким образом, на основе исследования двух пенитенциарных систем России начала XX века напрашивается вывод о том, что по мере увеличения числа политических преступников побег, организованные как внутри тюремных застенков, так и вне их, носили массовый характер. Заключенные революционеры, боровшиеся с царизмом, были нужны на воле, поэтому ради свободы они прибегали, фактически, к любым методам, используя неудовлетворительное состояние тюремных застенков, а также помощь с самой воли, которая дорого обходилась революционному движению. Массовые побег из концлагерей, организованных советской властью после начала Гражданской войны, объясняются, прежде всего, их переполненностью и организацией. К примеру, согласно докладу коменданта Моршанского концлагеря от 25 октября 1920 г., «печальное положение – это недостаток конвоя для несения наружной охраны поста, а также и сопровождения на работы заключенных»¹⁶. Неустройство самих помещений, требующих ремонта, нехватка ограждений – все это способствовало успешным побегам [10, с. 181].

Сопоставляя пенитенциарную политику разных эпох, мы приходим к выводу о том, что нестабильная политическая ситуация, революции и Гражданская война стали объективным фактором того, что «мешало» пенитенциарной системе развиваться до событий октября 1917 г., а в период самой Гражданской войны пройти спокойный путь становления.

¹⁵ ГАТО. Ф. Р-394. Оп. 1. Д. 707. Л. 2.

¹⁶ Там же. Д. 582. Л. 181об.-182.

Список источников

1. *Акопьянц А.С.* Из истории российского социал-демократического движения: побег из сибирской ссылки // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: гуманитарные исследования. 2022. № 3. С. 91-100. https://doi.org/10.52170/2618-7949_2022_14_91, <https://elibrary.ru/mnoyacb>
2. *Масютин А.С.* Вятские революционеры в «казенном доме» 1905–1913 // Вестник архивиста. 2018. № 3. С. 793-808. <https://doi.org/10.28995/2073-0101-2018-3-793-808>, <https://elibrary.ru/uzhwkk>
3. *Толстых Н.Ю.* К истории побега М.Л. Самойло из Курганской тюрьмы // 17 Зырянские чтения: материалы Всерос. науч. конф. Курган: Курган. гос. ун-т, 2019. С. 59-64. <https://elibrary.ru/baousw>
4. *Тарасов О.А.* Конфликт в карательной системе Рязани и побег политзаключенных в 1921 году // Quaestio Rossica. 2022. № 1. С. 204-220. <https://doi.org/10.15826/qr.2022.1.667>, <https://elibrary.ru/zjreqz>
5. *Кожухов Н.А.* Быт тюрем Центрального Черноземья во второй половине XIX – начале XX века // Геродот Science. 2021. № 1. С. 44-49. <https://elibrary.ru/mlxiat>
6. *Пертли Л.Ф.* Профилактика побегов заключенных в дореволюционной России // Мониторинг правоприменения. 2014. № 4. С. 43-46. <https://elibrary.ru/tmcitj>
7. *Рожнев А.Ю.* Становление и развитие законодательства России о применении физической силы, специальных средств и оружия // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 19. С. 355-361. <https://elibrary.ru/wzvlex>
8. *Девонина В.А., Гуриц С.Д.* Состояние пенитенциарной системы России в период становления советского государства (1917–1918 гг.) // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Самара: Самар. юрид. ин-т ФСИН России, 2019. Ч. 1. С. 58-60. <https://elibrary.ru/zeswrv>
9. *Безай О.В.* Использование концлагерей в ходе подавления Тамбовского восстания 1920–1921 гг. // Манускрипт. 2018. № 8 (94). С. 18-22. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2018-8.3>, <https://elibrary.ru/xwepln>
10. *Петров А.М.* Реорганизация пенитенциарной системы Временным правительством в условиях трансформации социально-политической системы России (февраль–октябрь 1917) // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Самара: Самар. юрид. ин-т ФСИН России, 2019. Ч. 2. С. 180-184. <https://elibrary.ru/muvwcb>

References

1. Akop'yants A.S. (2022). From the history of the Russian social democratic movement: escape from Siberian exile. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya: gumanitarnye issledovaniya* = *The Siberian Transport University Bulletin: Humanitarian Research*, no. 3, pp. 91-100. (In Russ.) https://doi.org/10.52170/2618-7949_2022_14_91, <https://elibrary.ru/mnoyacb>
2. Masyutin A.S. (2018). Vyatka revolutionaries in the "Government Facility": 1905–1913. *Vestnik arkhivista* = *Herald of an Archivist*, no. 3, pp. 793-808. (In Russ.) <https://doi.org/10.28995/2073-0101-2018-3-793-808>, <https://elibrary.ru/uzhwkk>
3. Tolstykh N.Yu. (2019). K istorii pobega M.L. Samoilo iz Kurganskoi tyur'my [On the history of the escape of M.L. Samoilo from the Kurgan prison]. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «17 Zyryanovskie chteniya»* [Proceedings of All-Russian Scientific Conference "The 17th Zyryanov Readings"]. Kurgan, Kurgan State University Publ., pp. 59-64. (In Russ.) <https://elibrary.ru/baousw>
4. Tarasov O.A. (2022). Confrontation in the punitive system of Ryazan and the escape of political prisoners in 1921. *Quaestio Rossica*, no. 1, pp. 204-220. (In Russ.) <https://doi.org/10.15826/qr.2022.1.667>, <https://elibrary.ru/zjreqz>
5. Kozhukhov N.A. (2021). Life in the prisons of the central black earth region in the second half of the 19th – early 20th centuries. *Gerodot Science* = *Herodot Science*, no. 1, pp. 44-49. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mlxiat>
6. Pertli L.F. (2014). Escapes of prisoners in pre-revolutionary Russia. *Monitoring pravoprimeneniya* = *Monitoring of Law Enforcement*, no. 4, pp. 43-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmcitj>

7. Rozhnev A.Yu. (2020). Stanovlenie i razvitie zakonodatel'stva Rossii o primenении fizicheskoi sily, spetsial'nykh sredstv i oruzhiya [Formation and development of Russian legislation on the use of physical force, special means and weapons]. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie* [Innovation. Science. Education], no. 19, pp. 355-361. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wzvlex>
8. Devonina V.A., Gurits S.D. (2019). Sostoyanie penitentsiarnoi sistemy Rossii v period stanovleniya sovet'skogo gosudarstva (1917–1918 gg.) [The state of the Russian penitentiary system during the formation of the Soviet state (1917–1918)]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Penitentsiarnaya bezopasnost': natsional'nye traditsii i zarubezhnyi opyt»: v 2 ch.* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practice Conference “Penitentiary Security: National Traditions and Foreign Experience” in 2 pts]. Samara, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia Publ., pt 1, pp. 58-60. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zeswrv>
9. Bezai O.V. (2018). Use of concentration camps during the suppression of Tambov uprising of 1920–1921. *Manuskript = Manuscript*, no. 8 (94), pp. 18-22. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/manuskript.2018-8.3>, <https://elibrary.ru/xwepIn>
10. Petrov A.M. (2019). Reorganizatsiya penitentsiarnoi sistemy Vremennym pravitel'stvom v usloviyakh transformatsii sotsial'no-politicheskoi sistemy Rossii (fevral'–oktyabr' 1917) [Reorganization of the penitentiary system by the Provisional Government in the context of the transformation of the socio-political system of Russia (February–October 1917)]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Penitentsiarnaya bezopasnost': natsional'nye traditsii i zarubezhnyi opyt»: v 2 ch.* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practice Conference “Penitentiary Security: National Traditions and Foreign Experience” in 2 pts]. Samara, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia Publ., pt 2, pp. 180-184. (In Russ.) <https://elibrary.ru/muvwcb>

Информация об авторе

Кожухов Никита Алексеевич, научный сотрудник кафедры «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0002-1814-3619>
nick-747@mail.ru

Поступила в редакцию 28.04.2023
Поступила после рецензирования 23.06.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Nikita A. Kozhukhov, Research Scholar of History and Philosophy Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0002-1814-3619>
nick-747@mail.ru

Received 28.04.2023
Revised 23.06.2023
Accepted 08.09.2023

Научная статья
УДК 94(47).084.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-963-974>



Крестьянская кооперация Тамбовской губернии в первой половине 1920-х гг.

Ирина Дмитриевна ПЕТРИШИНА

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
petrishina62@mail.ru

Актуальность. В центре внимания стоит крестьянская кооперация, что определяется местом мелкого крестьянского производства в сельском хозяйстве изучаемого региона. Рассмотрение кооперации как наиболее уникального российского феномена и эффективной модели хозяйствования определяется актуальностью современного общественного производства и потребления.

Материалы и методы. В исследовании использованы опубликованные и неопубликованные источники. Наряду с общенаучными методами, в данном исследовании широко использовался количественный метод для анализа количественных показателей и построения численных характеристик явлений и процессов.

Результаты исследования. Показано положение тамбовской крестьянской кооперации при переходе к новой экономической политике. Определены основные виды и тенденции ее развития, особенности организации и направления деятельности. Выявлены механизмы вмешательства партийных органов в хозяйственную деятельность кооперации.

Выводы. В Тамбовской губернии сельскохозяйственная кооперация являлась той хозяйственной организацией, которая оказывала серьезную помощь крестьянству. В начале 1920-х гг. происходил медленный и трудный процесс восстановления основных видов крестьянской кооперации Тамбовской губернии. Вместе с совершенствованием работы кооперации происходило усиление вмешательства партийных органов в ее работу, в ее перспективное планирование и оперативную деятельность.

Ключевые слова: крестьянское хозяйство, кооперация, Губсельскосоюз, потребительское общество, рынок, новая экономическая политика

Для цитирования: Петришина И.Д. Крестьянская кооперация Тамбовской губернии в первой половине 1920-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 963-974. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-963-974>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-963-974>

Peasant cooperatives of the Tambov governorate in the first half of the 1920s

Irina D. PETRISHINA 

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk, 398020, Russian Federation
petrishina62@mail.ru

Importance. The focus is on peasant cooperation that is determined by the role of small peasant production in the agriculture of the region under study. Consideration of cooperatives as the most unique phenomenon in Russia and the most common economic models is determined by the relevance of modern social production and consumption.

Materials and methods. The study used published and unpublished sources. Along with general scientific methods, this study widely used a quantitative method for analyzing quantitative indicators and constructing numerical characteristics of phenomena and processes.

Results and Discussion. The position of the Tambov peasant cooperatives during the transition to the new economic policy is shown. The main types and tendencies of its development, features of the organization and directions of activity are determined. The mechanisms of interference of party bodies in the economic activity of the cooperatives are revealed.

Conclusion. In the Tambov governorate, the agricultural cooperation was the economic organization that provided considerable support to the peasantry. In the early 1920s there was a slow and difficult process of restoring of the main types of peasant cooperatives in the Tambov province. Along with the improvement of the work of the cooperatives, there was an intensification of the interference of Party organs in its work, in its long-term planning and operational activities.

Keywords: peasant economy, cooperation, Gubskosoyuz, consumer society, market, new economic policy

For citation: Petrishina, I.D. (2023). Peasant cooperatives of the Tambov governorate in the first half of the 1920s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 963-974. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-963-974>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В изучении аграрной истории России немаловажное значение имеет не только исследование производственной деятельности крестьян Центрального Черноземья, но и тех экономических и хозяйственных условий, от которых зависело единоличное крестьянское хозяйство, прежде всего, кооперации. Таким образом, в центре внимания стоит крестьянская кооперация, что определяется местом и ролью мелкого крестьянского производства в сельском хозяйстве изучаемого региона. Практика кооперативного движения и ее

особенности как часть народного хозяйства в переломные эпохи общественного развития представляет интерес для ученых, государственных органов и самих участников кооперативного строительства. Восстановительные процессы являются неперенным условием исторического развития. Специфика восстановления и недолгого развития кооперативного движения в Тамбовской губернии в 1920-х гг. составляет часть общей картины деятельности кооператоров в нэповской России. Вместе с тем теоретические положения и практический опыт создания кооперативного движения в Тамбовской губернии явля-

ется показательным примером возрождения разрушенного хозяйства в крупнейшем аграрном регионе России. Таким образом, опыт кооперативного строительства в аграрной сфере имеет теоретическую и практическую ценность как в аграрных, так и в индустриальных обществах. Рассмотрение кооперации как наиболее уникального российского феномена и эффективной модели хозяйствования определяется актуальностью современного общественного производства и потребления.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основу данного исследования положен принцип историзма. Опубликованные отчеты местных партийных и советских органов, неопубликованные архивные материалы Государственного архива новейшей истории Липецкой области позволили провести анализ развития крестьянской кооперации при переходе большевистского правительства к новой экономической политике с учетом совокупности естественно-исторических условий, когда Центрально-Черноземный регион, включающий Тамбовскую губернию, в начале 1920-х гг. представлял собой отсталый регион, где крестьянское хозяйство было основой экономики региона и имело исключительное значение для благосостояния подавляющего большинства его жителей. Наряду с общенаучными методами, в данном исследовании широко использовался количественный метод для анализа количественных показателей и построения численных характеристик явлений и процессов. В целях достижения необходимого уровня обобщений применялась теория модернизации, которая прочно вошла в историческую науку. Согласно данному подходу, преобладание крестьянского населения в изучаемом регионе соответствовало доиндустриальному уровню развития в целом российского общества и Тамбовской губернии в особенности. Для исследования конкретно-исторических связей и процессов применялся цивилизационный метод, позволяющий определить специ-

фику социально-экономических отношений в определенных пространственно-временных границах.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современные исследователи рассматривают бурно развивающееся в дореволюционной России кооперативное движение как важнейший фактор становления гражданского общества в условиях догоняющей модернизации [1–4]. В отношении нэповской России большинство исследователей отмечают особую роль кооперации в восстановлении экономики 1920-х гг. и сложное положение всех ее видов, в том числе и в Тамбовской губернии [5–8]. Документы позволяют определить основные виды, особенности организации и направления деятельности крестьянской кооперации в изучаемом регионе, основные тенденции ее развития в наиболее благоприятный с точки зрения государственной политики период – первой половине 1920-х гг.

Пришедшие к власти большевики стояли на позициях огосударствленной антирыночной экономики. В отношении крестьянского хозяйства 19 февраля 1918 г. один из пунктов Закона о социализации земли гласил: «Торговля хлебом как внешняя, так и внутренняя должна быть государственной монополией»¹. В рамках политики военного коммунизма большевики установили торговую блокаду деревни, был ликвидирован налаженный до октября 1917 г. хлебозаготовительный аппарат, была введена принудительная сдача крестьянского хлеба государству: сначала продовольственная диктатура, а затем продразверстка. В 1918 г. население получало от государства лишь пятую часть минимума необходимых для поддержания жизни продуктов, государственные заготовки тогда обеспечивали российского гражданина менее чем

¹ Давыдов А.Ю. Третий фронт Гражданской войны в России: мешочничество в прорыве большевистской осады деревни // Новейшая история России. 2018. Т. 8. № 2. С. 340. URL: <http://modernhistory.ru/> (дата обращения: 03.04.2023).

полтора килограммами хлеба в месяц². Наиболее разрушительные последствия такой политики сказались на крестьянстве хлебопроизводящих районов, в том числе Тамбовской губернии. В 1920 г. в Тамбовской губернии население составляло 3649564 человека, среди них – 3382341 сельский житель, или 92,7 %³.

После Гражданской войны и политики военного коммунизма путь к улучшению положения крестьянства лежал через кооперацию. В одиночку крестьянину было трудно «вести борьбу» за восстановление и развитие своего хозяйства. В 1921 г. тамбовская кооперация могла бы отпраздновать свой 50-летний юбилей. Первый кооператив – Нестеровское Ссудо-сберегательное Товарищество в Елатомском уезде, возник в 1871 г. Десять лет спустя, в 1881 г., возникло и первое Потребительское Общество Бурнакское в Борисоглебском уезде. Однако до революции 1905 г. лишь кредитная кооперация имела некоторое значение для местного населения. После 1905 г. начался подъем кооперативного движения в Тамбовской губернии, а к 1914 г. в губернии было 357 кооперативов. Кредитная кооперация объединяла 45 % всех крестьянских хозяйств. В среднем кооперированное хозяйство имело ссуду в 40 руб.⁴

Первая мировая война дала толчок развитию всех видов кооперации, особенно потребительской, которая к 1919 г. увеличилась в 39 раз, затем начался рост промысловых и сельскохозяйственных кооперативов. В то же время в губернии имелось 23 земледельческие коммуны, 47 земледельческих артелей, 23 пчеловодных и садово-огородных артелей, 2 молочные артели, 1 картофелетерочная, 1 табаководческая, всего сельскохозяйственных кооперативов – 98, а также 53 про-

мысловых товарищества – лесных, рыболовных, кустарных. Начало 1920 г. было временем наивысшего количественного роста тамбовской кооперации, всего было 2225 кооперативов⁵.

В 1920 г. происходило огосударствление потребительской кооперации и ликвидация кредитной. С 1921 г., с переходом к нэпу, началось восстановление всех видов кооперации. Однако положение тамбовского крестьянства вследствие неурожая 1920–1921 гг., жесточайшей продразверстки и неурожая 1924 г. было значительно хуже общероссийского. Вследствие этого кооперация губернии не могла располагать достаточными средствами для развития, и поэтому в большей степени зависела от государства. Тем не менее, по данным Губстатбюро, в конце 1921 г. наблюдалось оживление кооперативного движения, в Тамбовской губернии насчитывалось 1636 первичных кооперативов. Наиболее сложным было положение потребительской кооперации, особенно в плане снабжения потребителей. Из 465 потребительских обществ, в большинстве случаев многолапочных, 180 не работало. Часть из них числилась только на бумаге⁶.

Между тем многолапочное или объединенное потребительское общество было наиболее эффективной формой кооперирования в условиях распыленности крестьянских селений на значительных пространствах Центрального Черноземья. Оно представляло собой кооператив 1-й ступени, объединяющий от 5 до 15 и более отдельных лавок соседних волостей, которые являлись отделениями центрального общества и располагались в радиусе 10 и более верст. Центральное правление с конторой и главным складом располагалось в выгодном месте вблизи станции, приобретало товар и распределяло его между отделениями. Поскольку центральное правление вело все счетоводство, записи дел в отделениях были настолько просты, что с ними могли справиться малограмотные люди. В многолапках значительно

² Давыдов А.Ю. Третий фронт Гражданской войны в России: мешочничество в прорыве большевистской осады деревни...

³ Сборник очерков по вопросам экономики и статистики Тамбовской губернии. Тамбов: Гостипография, 1922. № 1. С. 14.

⁴ Тамбовский губернский исполнительный комитет. Краткий обзор народного хозяйства Тамбовской губернии за 1921–1922 гг. Тамбов, [б. и.], 1922. С. 438.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

снижались расходы на организацию торговли, преодолевался кадровый голод в условиях малограмотной Тамбовской губернии, и увеличивались ресурсные возможности в конкурентной борьбе с крупным капиталом⁷.

Тамбовский губернский союз сельскохозяйственной, кустарно-промысловой и кредитной кооперации (Губсельскосоюз), который ведал крестьянской кооперацией, имел специальные отделы: сельскохозяйственный, заготовительный, торгово-снабженческий, производственный, финансовый. Сельскохозяйственный отдел проводил агрикультурные мероприятия, снабжая союзы, сельскохозяйственные артели, товарищества на льготных условиях с применением широкого кредита орудиями обработки земли, посева, уборки, очистки зерна, машинами по молочному хозяйству, маслоделию и сыроварению, а также садовыми и пчеловодными принадлежностями; снабжал семенами, полевой, луговой и огородной культур; вел производство семенных материалов огородных и полевых культур; проводил показательную работу по уходу за садами; вел снабжение первичных кооперативов рабочими лошадьми. Заготовительный отдел вел заготовку зернопродуктов, яиц, масла, овощей и фруктов через союзы, артели и товарищества и свои заготовительные пункты при станциях Сампур, Ржакса, Токаревка; торгово-снабженческий – вел заготовку, закупку и сбыт необходимых в сельскохозяйственном производстве и предметов широкого потребления. Денежными вкладами, натуральными и денежными, займами, ссудами занимался финансовый отдел⁸.

Если к началу 1922 г. произошел значительный рост добровольных кооперативных объединений, то в 1922 г., с повышением налогов и не выдержав конкуренции рынка,

начинается их массовая ликвидация. Их количество уменьшилось в 4 раза. Однако совершенно другие тенденции наблюдались в сельскохозяйственной и кредитной кооперации: массовое движение было направлено к переходу от коллективных форм к кооперативным и реорганизации земледельческих артелей в смешанные сельскохозяйственные товарищества; рост сельскохозяйственной кооперации смешанных и специальных видов; восстановление кредитной кооперации. Итак, на первом месте стояли смешанные сельскохозяйственные товарищества и товарищества по совместной обработке земли, всего 55 % общего числа, затем следовали сельскохозяйственные артели и садово-огородные, свеклосахарные и мелиоративные товарищества. Надо отметить, что учет кооперативов из-за неполноты регистрации и отсутствия связи с местами был плохо поставлен, однако, приведенные цифры близки к действительности, поскольку установлены из разнообразных источников. Эти цифры отражают реальные тенденции в развитии кооперативного движения⁹.

В связи с тем, что в Тамбовской губернии увеличивалось число сельскохозяйственных товариществ, а коллективных объединений становилось меньше, Тамбовский губком ВКП(б) планировал их объединение после создания системы сельскохозяйственной кооперации в губернии в феврале–марте 1922 г., накануне посевной кампании. Поэтому сельскохозяйственная кооперация находилась под пристальным вниманием партийных руководителей. Со стороны партии руководство кооперацией осуществлялось через договорную систему между союзом колхозов и союзом сельскохозяйственной кооперации, через контроль за всеми денежными и материальными ценностями сельскохозяйственной кооперации. Секретарь Тамбовского губкома РКП(б) Б. Васильев считал, что серьезное внимание партии следовало обратить на организацию союза колхозов, назначить ее председателем ответственного

⁷ Длугоканский Н. Многолапочное потребительское общество и его значение // Вестник Козловских Кооперативных Союзов: Изд. Козлов. Кред. Кооперативного союза и Козлов. Союза Потреб. О-в. 1-й год изд. Выходит 2 раза в мес. Козлов, 1918. № 2 (август). С. 33.

⁸ Вся Тамбовская губерния: Справочная книга на 1923 год / сост. П. Грызовым и М. Хруновым. Тамбов: Пролетарский светоч, 1923. С. 114.

⁹ Тамбовский губернский исполнительный комитет. С. 439.

работника как будущего председателя объединенного союза сельскохозяйственной кооперации¹⁰.

Вопрос о партийном влиянии на сельскохозяйственную кооперацию в Тамбовской губернии имел важнейшее политическое и экономическое значение. В некоторых уездах сельскохозяйственная кооперация уже в 1922 г. являлась сильнейшей хозяйственной организацией и единственной, которая оказывала серьезную реальную помощь крестьянству, особенно в посевную кампанию. Однако во главе таких организаций, по мнению секретаря губкома Б. Васильева, стояли «прямые враги» советской власти – эсеры, и которых можно легко «прибрать к рукам». Особую экономическую опасность для губернских властей представляли промысловые и мукомольные кооперативы¹¹.

В октябре 1921 г. в городе Тамбове был открыт универсальный розничный магазин, затем были открыты такие же магазины в уездах. Они снабжались товарами из центральных складов Центросоюза, скудный ассортимент которых был особенно интересен крестьянам. Продвижение товаров от станции до потребительского общества проходило медленно из-за дальности расстояния. Принцип назначения цен диктовался Губпотребсоюзом – не менее 5 % ниже рыночных. Продажные цены менялись в зависимости от стоимости хлебозерновых продуктов и наличия того или иного товара. Ассортимент товаров был скудным: мануфактура, соль, галантерея, бакалейный и скобяной товар; товарооборот имел пестрый характер: мануфактура раскупалась в несколько дней, галантерея лежала месяцами, в целом товар уходил достаточно быстро: в течение одной–двух недель. Частные торговцы успешно конкурировали с кооперативной торговлей на рынке¹².

¹⁰ ГАНИ ЛО (Государственный архив новейшей истории Липецкой области). Ф. 1. Оп. 1. Д. 222. Л. 45.

¹¹ Там же. Л. 45–45об.

¹² Тамбовский губернский исполнительный комитет. С. 448–450.

В конце 1922 г. в Липецком уезде работа потребкооперации сводилась главным образом к выполнению заданий Губпотребсоюза. Многолазки не имели ни товарных, ни денежных запасов. Крестьяне уезда относились к кооперации равнодушно, поскольку не видели в ней никакой для себя пользы. Сельскохозяйственная кооперация уезда также теряла авторитет среди крестьянского населения. Сельскосоюз Липецкого уезда вместо непосредственного обслуживания сельскохозяйственных кооперативных товариществ и оказания им помощи в восстановлении хозяйства занимался торговыми операциями. Секретарь Липецкого Укома РКП(б) И. Захаров неоднократно обращался в Тамбовский губком с просьбой прислать грамотных, честных, хорошо подготовленных работников. Однако таких кадров в губернии не было¹³.

Всего в Тамбовской губернии в 1923 г. было 532 кооператива с 26833 членами, которые входили в 8 союзов сельскохозяйственной, кустарно-промысловой и кредитно-производственной кооперации в Кирсанове, Липецке, Лебедяни, Борисоглебске, Моршанске, Козлове, Рассказове, Токаревке и в 4 союза свекловодов, причем кредитно-производственные союзы были только в Кирсанове и Липецке. Кроме того, непосредственно в Губсельскосоюз входило 136 артелей и товариществ с 4495 членами Тамбовского уезда, города Тамбова, Кирсановского и Борисоглебского уездов. Наиболее крупных кооперативов было всего 2: Богословско-Новиковское товарищество (216 человек) и Княже-Богородицкое кредитное товарищество (290 человек) в Тамбовском уезде. В среднем Тамбовские кооперативы состояли из 20–30 человек, а в самых мелких работало 5–6 человек¹⁴.

Названия кооперативов соответствовали географическому расположению или направлению их деятельности либо отражали новую марксистско-ленинскую идеологию – «Битюг», «Красные Лужки», «Луговая Культура», «Пчелка», «Осадное Орудие», «Карл

¹³ ГАНИ ЛО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 222. Л. 267об.

¹⁴ Вся Тамбовская губерния... С. 115–119.

Маркс», «Поле Свободы», «Прогресс», «Пролетариат», «Заря Свободы», «Экватор», «Октябрьская Революция», «Имени Троцкого», «Голос Трудового Крестьянства». Крестьянские промысловики – деревообделочники, вальщики, овчинники, портные, металлисты, кожевники, сапожники, трикотажники, щеточники – всего 1690 человек, составляли 35 артелей, не считая предприятий Райкустпромсоюза: овчинно-дубильного завода, мастерской валеной обуви, столярной фабрики и жестяночной мастерской¹⁵.

Во второй половине 1923 г. были отмечены достижения в работе потребительской кооперации и Губпотребсоюза: через организационное укрепление аппарата низовой кооперации происходило постепенное завоевание рынка. Но вместе с тем не только в начале 1920-х гг., но и на протяжении всех 1920-х гг. тамбовская кооперация вместе с Губпотребсоюзом не преодолела негативных сторон. Слабая заготовительная торговая деятельность и крупные финансовые затруднения одновременно были и причиной, и следствием незначительной роли кооперации в хозяйственной деятельности. Однако кооперативная периферия организационно развивалась и накапливала опыт. Вместе с совершенствованием работы кооперации происходило усиление вмешательства партийных органов в ее работу, в ее перспективное планирование и оперативную деятельность. Наряду с чисто экономическими установками местные партийные органы последовательно проводили политический коммунистический курс ЦК РКП(б). В резолюции и постановлении XV Тамбовской губернской партийной конференции 8 мая 1924 г. Губпотребсоюзу предлагалось руководствоваться следующими установлениями: его главной задачей наряду с удовлетворением запросов крестьянского рынка, возможным полным привлечением в потребительские кооперативы на началах добровольного членства рабочих и крестьян, укреплением низовой кооперации и фактической децентрализацией го-

сударственных кредитов кооперации, считалась борьба с частным капиталом¹⁶.

Потребительская кооперация Тамбовской губернии была представлена четырьмя райсоюзами – Тамбовским, Козловским, Моршанским, Борисоглебским под руководством Губпотребсоюза. Общие условия для начала их работы были тяжелые: обесценивание денег, товарообменная торговля, «ножницы цен», неустойчивые цены. В таких условиях кооперативы, стремясь обезопасить себя от убытков и потерь на курсовой разнице, увеличивали накладки цен, что приводило к удорожанию товаров и расхождению цен между промышленными товарами и продуктами сельского хозяйства. В октябре 1923 г. были повышены цены на торговые патенты, что ухудшило положение кооперации, и многие потребительские общества были вынуждены прекратить свою работу. Только после издания декретов о налоговых льготах кооперации и добровольном членстве, после установления твердого курса рубля и снижения цен на промышленные товары кооперативная сеть начала постепенно восстанавливаться¹⁷.

Райсоюзы начали работать с июня 1924 г., и к концу 1924 г. их товарооборот увеличился в 6–7 раз. Обороты сельских обществ по продаже товаров были еще выше, особенно в июле и августе, во время реализации урожая. Постепенно снижались закупки у частных лиц. Однако у кооперативов был очень высокий процент накладных расходов – 22 %, из-за низких оборотов потребительских обществ и слабой покупательной способности крестьян. В 1924 г. Губпотребсоюз заготовил 360101 пуд зерновых продуктов, в то время как в 1923 г. – 383557 пудов. Недостаточное количество заготовок хлеба объяснялось неурожаем 1924 г. и неудовлетворительным состоянием озимого клина. Производственная деятельность в работе союзов большого

¹⁶ XV Тамбовская губернская партийная конференция: (Стенографический отчет) / Изд-е Тамбовского Губкома РКП(б). Тамбов: Пролетарский светоч, 1924. С. 147.

¹⁷ Год работы. Отчет Тамбовского губернского исполнительного комитета: октябрь 1923 г. – октябрь 1924 г. Тамбов: Пролетарский светоч, 1924. С. 76.

¹⁵ Вся Тамбовская губерния... С. 121-123.

значения не имела. В низовой сети она сводилась к аренде мельниц и просорушек. Например, в Борисоглебском уезде редкое общество не имело одной или двух мельниц. Из-за недостатка собственных средств потребкооперация вынуждена была прибегать к товарным или денежным кредитам¹⁸.

Из-за отсутствия фабрично-заводских предприятий никаких предметов для сбыта за границу не производилось. В довоенное время в значительном количестве из Кирсановского уезда экспортировались в Данциг и Кенигсберг преимущественно продукты земледелия: чечевица и горчичное семя, сало, кожи, шерсть и птица. Эти продукты предназначались для заграничного экспорта через Прибалтийские порты и западную сухопутную границу. Годичный экспорт продуктов земледелия выражался в 5959000 пуд., экспорт же живности в 111000 пуд. В начале 1920-х гг. производство таких продуктов земледелия было возможно лишь при условии расширения площади посева, достаточного снабжения крестьянского населения сельскохозяйственным инвентарем и семенным фондом, повышения расценок этих культур по сравнению с неэкспортными культурами: ржи, овса и т. д., а также организации племенных птицеводческих хозяйств. Торговые отношения с заграницей в начале 1920-х гг. не возобновились. Однако в Тамбовской губернии был повышенный спрос на заграничные изделия: сельскохозяйственный инвентарь, препараты и приборы по борьбе с вредителями, запасные части к сельскохозяйственным машинам и орудиям, приводные ремни, сельскохозяйственные и другие двигатели, запасные к ним части, электрические принадлежности, медикаменты и предметы ухода за больными, автозапчасти, водопроводные трубы и прочие товары¹⁹.

¹⁸ XV Тамбовская губернская партийная конференция... С. 147.

¹⁹ 2-й отчет Кирсановского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 года / Кирсановское уездное экономическое совещание Тамбовской губернии. Тамбов, [б. и.], 1921. С. 15.

Организационное построение кооперации продолжалось и в 1924 г. Создание промежуточных звеньев – райсоюзов, упрощение и сокращение штатов низовых кооперативов в соответствии с товарооборотом потребительского общества проходило медленно и с большими трудностями из-за тяжелых финансовых условий. Райпотребсоюзы должны были усилить идейное и организационное руководство потребкооперацией. Увеличивалось число партийцев в правлениях первичных кооперативов. При добровольном принципе участия в работе кооперации запрещалось вступление в ее члены крестьянам, лишенным по конституции избирательных прав. В то же время предоставлялись льготы пролетарскому слою деревни в отношении паевых взносов. Это ухудшало работу потребительской кооперации. «В довоенное время в кооперацию лезли кулаки, да ловкие дельцы, а теперь, при Советской власти, главное внимание обращено на кооперирование бедняка и середняка деревни», – было сказано в отчете Тамбовского губисполкома в октябре 1924 г. В итоге в 1924 г. в Тамбовской губернии было кооперировано 40000 хозяйств, или всего 9 %²⁰.

Партийное руководство также касалось и финансовой деятельности кооперативов. Кооператоры должны были следовать твердой торговой политике: цены на товары в потребительских лавках должны были исходить из себестоимости с незначительной надбавкой и не могли быть выше рыночных; ассортимент товаров следовало сокращать и целиком приспособлять к потребностям и обиходу рабочих и крестьянских масс населения. Парторганы могли определять показательные общества с тем, чтобы сделать их опыт достоянием широкого круга кооператоров. Кооперативы должны были ликвидировать «уклон» в своей деятельности, который усиливал в ней чисто предпринимательские операции, и отказаться от тех операций, которые носили характер коммерческого предпринимательства, непосредственно не свя-

²⁰ Год работы. ... С. 73-74.

занного с интересами обслуживания основной массы потребителей, в том числе и в области экспорта и импорта; свернуть чисто торговые операции по перепродаже на оптовом рынке потребительских товаров частному торговцу. В розничной торговле существование розничных магазинов, универсальных магазинов широкого размаха допускалось лишь при соответствии ассортимента товаров нуждам рабоче-крестьянского потребления, всем видам и уровням кооперации запрещалась торговля предметами роскоши²¹. При таких условиях работы кооперативы обрастали бюрократизмом, казенным отношением к массовому потребителю, незаинтересованностью в привлечении потребителя и в надлежащем подборе служащих и сотрудников.

Партийный контроль за кооперацией осуществлялся по линии укомов и райкомов. Ежемесячно коммунисты-кооператоры представляли доклады с заключением соответствующих органов представителей Комвнуторга, плановых комиссий, ревизионных комиссий о политике цен и о ходе борьбы за сокращение накладных расходов и улучшение постановки дела. Сельские ячейки заслушивали доклады и контролировали деятельность сельских единых потребительских обществ через собрания уполномоченных и ревизионные комиссии и о нарушениях доводили до сведения вышестоящие как партийные, так и кооперативные органы. В таких случаях кооперативные совещания при укомах давали руководящие практические указания для сельских ячеек. За выявленные нарушения, за дутые цифры и неправильное освещение состояния кооперативных организаций к работникам кооперативов применяли различные меры – от партийных взысканий до привлечения к суду с освещением в печати всех проступков и преступлений. Эти меры должны были повысить ответственность кооператоров за свою работу.

В повседневной работе кооперации не хватало грамотных, профессиональных ра-

ботников, особенно в низовой сети. Большие проблемы со сбором паевых и членских взносов в течение всего операционного года заставляли кооперативные органы обращать особое внимание и предпринимать все усилия для их сбора в осенний период, когда с реализацией урожая крестьянство имело в своем распоряжении более свободные денежные средства²².

К середине 1920-х гг. среди различных видов крестьянских кооперативных объединений наибольший рост был характерен для кредитных товариществ и сельскохозяйственных товариществ с кредитными функциями, что составляло 25 % общего числа кооперативов. В Тамбовской губернии происходило значительное увеличение их торговой деятельности. За 9 месяцев 1924 г. торговые обороты в Тамбовском союзе увеличились в 4 раза по сравнению с 1923 г. Заготовительная деятельность сельскохозяйственной кооперации была невелика из-за периодических недородов, плохих видов на всходы озимых, низких цен на хлеб. Основное внимание было обращено на заготовку мяса, птицы, кожсырья, дров. Особо успешно развивался Кирсановский мыловаренный завод, который снабжал мылом весь Кирсановский уезд. Среди сельскохозяйственных кооперативов наибольшее развитие получили прокатные и зерноочистительные пункты и кооперативы по снабжению семенным материалом²³. Опыт в подготовке к посевной кампании Липецкого союза сельскохозяйственной кооперации являлся показательным в том смысле, что кооперативы, заключив соглашение с кустарной кооперацией, закупили в Орловской губернии семенной овес. Такой способ приобретения посевного материала или инвентаря в порядке частной инициативы с использованием имеющихся местных возможностей являлся единственным путем важной срочной помощи крестьянству²⁴.

²² Там же. С. 149.

²³ Год работы. С. 74-75.

²⁴ ГАНИ ЛО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 222. Л. 45об.

ВЫВОДЫ

Положение тамбовского крестьянства в первой половине 1920-х гг. было значительно хуже общероссийского из-за неурожайных лет и продразверстки. Вследствие этого кооперация губернии не могла располагать достаточными средствами для развития и поэтому в большей степени зависела от государства. В силу этих причин наиболее сложным было положение потребительской кооперации. В значительной степени от политики «военного коммунизма» пострадали наиболее эффективные в условиях Тамбовской губернии многолапочные кооперативы. Однако в конце 1921 г. наблюдалось оживление кооперативного движения.

С переходом к нэпу у тамбовских крестьян на первом месте стоял вопрос восстановления посевных площадей. В условиях преобладания земледельческого производства при добровольном принципе объединения происходил переход от коллективных форм к кооперативным, особенно росло количество смешанных сельскохозяйственных товариществ и их специальных видов, а также кредитных кооперативов. Подавляющее большинство их были мелкие кооперативы. Постепенно происходило организационное укрепление аппарата низовой кооперации и постепенное завоевание рынка. Кооперативная периферия развивалась и накапливала опыт. Но вместе с тем на протяжении всех 1920-х гг. тамбовская кооперация вместе с Губпотребсоюзом не преодолела негативных сторон. Наибольшие проблемы для потребкооператоров составляло продвижение товаров от станции до потребительского общества из-за дальности расстояния, принцип назначения цен вышестоящим Губпотребсоюзом и изменение продажных цен в зависимости от стоимости хлебозерновых продуктов и наличия того или иного товара, скудность ассортимента. Работу крестьянской кооперации осложняли объективные экономические трудности: обесценивание денег, товарообменная торговля, «ножницы цен», неустойчивые цены, высокие накладные расходы,

низкая покупательная способность крестьян. В таких условиях частные торговцы успешно конкурировали с кооперативной торговлей на рынке. Крестьяне не проявляли интерес к кооперативам, деятельность которых сводилась к выполнению заданий вышестоящих органов, то есть там, где кооператоры лишались всякой самостоятельности и инициативы. Производственная деятельность кооперативных союзов большого значения не имела и сводилась к аренде мельниц и просорушек. Тамбовская губерния утратила производство экспортных продуктов.

Поскольку сельскохозяйственная кооперация была мощным фактором восстановления крестьянского хозяйства, она являлась предметом особого внимания со стороны партийных органов. Вместе с совершенствованием работы кооперации происходило усиление вмешательства партийных органов в ее работу, в ее перспективное планирование и оперативную деятельность. Особую экономическую опасность для губернских властей представляли промысловые и мукомольные кооперативы как наиболее доходные и, следовательно, независимые от властей. Наряду с чисто экономическими установками, местные партийные органы последовательно проводили политический коммунистический курс ЦК РКП(б) – борьба с частным капиталом. Увеличивалось число партийцев в правлениях первичных кооперативов. Крестьянам, лишенным избирательных прав, запрещалось вступать в кооперацию. Кооперативы должны были ликвидировать чисто предпринимательские операции.

По мере восстановления крестьянского хозяйства к середине 1920-х гг. среди различных видов крестьянских кооперативных объединений наибольший рост был характерен для кредитных товариществ и сельскохозяйственных товариществ с кредитными функциями, что говорило об улучшении положения крестьянства и росте рыночных связей. В дальнейшем крестьянской кооперации предстояло решать важнейшие задачи в соответствии со своим назначением, однако советское государство усиливало контроль за

кооперативными обществами, и с переходом к «развернутому социалистическому строительству» кооперативная система была лик-

видирована как несовместимая с будущим социализмом.

Список источников

1. Лубков А.В. Война. Революция. Кооперация. М.: Прометей, 1999. 261 с. <https://elibrary.ru/udfdfn>
2. Лубков А.В. Солидарная экономика. Кооперативная модернизация России (1907–1914 гг.). М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2019. 272 с. <https://doi.org/10.23682/94682>, <https://elibrary.ru/fznvtc>
3. Цветков В.Ж. Кооперация, либерализм и консерватизм накануне и после Великой российской революции: К истории их изучения в трудах А.В. Лубкова // Новый исторический вестник. 2019. № 61 (3). С. 127-139. <https://doi.org/10.24411/2072-9286-2019-00024>, <https://elibrary.ru/kmrjzz>
4. Выгузов А.А., Николашин В.П. Модели и формы аграрного производства и экономические преобразования российской деревни (XVI – первая треть XX века) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 462-471. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-462-471>, <https://elibrary.ru/bohecvz>
5. Дубовицкий В.А. Сельская кооперация в деревне Тамбовской губернии периода нэпа // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 1 (7). С. 95-97. <https://elibrary.ru/neftet>
6. Протасевич Б.Н. Экономические основы формирования системы кооперативного движения Тамбовской губернии в 20-е гг. XX в.: сравнительно-структурный аспект // Социально-экономические явления и процессы. 2015. Т. 10. № 5. С. 80-84. <https://elibrary.ru/udzchh>
7. Кулачков В.В. Восприятие деятельности кооперативных организаций крестьянством Западного региона России в 1920-е гг. // Новейшая история России. 2014. № 2. С. 56-63. <https://elibrary.ru/skaksd>
8. Петришина И.Д. Влияние кредита на развитие крестьянского хозяйства ЦЧО в годы нэпа (по материалам Воронежской и Тамбовской губерний) // Вехи минувшего: Ученые записки исторического факультета. Памяти А.А. Иванова. Липецк: ЛГПУ, 2009. Вып. 5. С. 197-206. <https://elibrary.ru/zbyzgx>

References

1. Lubkov A.V. (1999). *Voina. Revolyutsiya. Kooperatsiya* [War. Revolution. Cooperation]. Moscow, Prometei, 261 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/udfdfn>
2. Lubkov A.V. (2019). *Solidarnaya ekonomika. Kooperativnaya modernizatsiya Rossii (1907–1914 gg.)* [Solidary Economy. Cooperative Modernization of Russia (1907–1914)]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 272 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.23682/94682>, <https://elibrary.ru/fznvtc>
3. Tsvetkov V.Zh. (2019). Cooperation, liberalism, and conservatism before and after the Great Russian revolution of 1917: towards a history of their exploration in the writings of A.V. Lubkov. *Novyi istoricheskii vestnik = New historical Bulletin*, no. 61 (3), pp. 127-139. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2072-9286-2019-00024>, <https://elibrary.ru/kmrjzz>
4. Vyguзов A.A., Nikolashin V.P. (2023). Models and forms of agricultural production and economic transformations of the Russian countryside (16th – first third of the 20th century). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 462-471. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-462-471>, <https://elibrary.ru/bohecvz>
5. Dubovitskii V.A. (2011). Rural cooperation in the village of Tambov governorate during new economic policy period. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki = Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, no. 1 (7), pp. 95-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/neftet>
6. Protasevich B.N. (2015). Economic bases of formation of system of the cooperative movement of the Tambov governorate in the 20s of the 20th century: comparative and structural aspect. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy = Social-Economic Phenomena and Processes*, vol. 10, no. 5, pp. 80-84. (In Russ.) <https://elibrary.ru/udzchh>

7. Kulachkov V.V. (2014). Cooperative organizations and the perception of its activity by the peasantry of western Russia in the 1920s. *Noveishaya istoriya Rossii = Modern History of Russia*, no. 2, pp. 56-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/skaksd>
8. Petrishina I.D. (2009). Vliyaniye kredita na razvitiye krest'yanskogo khozyaistva TsChO v gody nepa (po materialam Voronezhskoi i Tambovskoi gubernii) [The influence of credit on the development of the peasant economy of the central Chernobyl region during the new economic policy (based on the materials of the Voronezh and Tambov governorates)]. *Vekhi minuvshogo: Uchenye zapiski istoricheskogo fakul'teta. Pamyati A.A. Ivanova* [Milestones of the Past: Scientific Notes of the Faculty of History. In Memory of A.A. Ivanova]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical University Publ., issue 5, pp. 197-206. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zbyzgx>

Информация об авторе

Петришина Ирина Дмитриевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-6281-0509>
petrishina62@mail.ru

Поступила в редакцию 11.05.2023
Поступила после рецензирования 29.06.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Irina D. Petrishina, PhD (History), Associate Professor of Russian and World History Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-6281-0509>
petrishina62@mail.ru

Received 11.05.2023
Approved 29.06.2023
Revised 08.09.2023

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-975-986>



Повседневные практики воспитанников системы профессионально-технического образования Крыма в 1940-е – 1950-е годы

Валерий Александрович ДОЗМОРОВ 

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
295007, Российская Федерация, Республика Крым, г. Симферополь, просп. Академика Вернадского, 4
Dozmorov-Valeriy@yandex.ru

Актуальность. Немало написано о взаимоотношениях советского человека с властью и пространством большой политики, его жизни и быте. Однако мы уверены, что целесообразно продолжить изучение проблем советской повседневности. В наше время актуальность приобретает интерес к теме истории повседневности и микроистории, а также попытки переосмыслить опыт советского периода. Рассмотрена повседневная жизнь воспитанников государственной системы трудовых резервов после окончания Великой Отечественной войны на примере учебных заведений Крыма.

Материалы и методы. Использовались принципы историзма, системности, объективности, методология исследования – системный подход, а также комплекс взаимодополняющих общенаучных методов.

Результаты исследования. Профессионально-техническое образование в качестве объекта исследования выбрано не случайно. Вот уже более 80 лет оно является институтом воспроизводства квалифицированной рабочей силы и одновременно выполняет экономическую функцию. А также открывает молодым людям путь в мастерство, создает основы творческого роста. В рамках исследования в научный оборот введены новые архивные данные по данной теме.

Выводы. Значимость обращения к истории профессионально-технического образования дает возможность уклониться от былых ошибок, уравнивать существующие противоречия, а также выбрать наиболее продуктивный путь развития профессионально-технического образования в наши дни. Сегодня предъявляются новые подходы к системе обучения и подготовки рабочих кадров. Знания и умения, накопленные в профессионально-техническом образовании, дают безграничный потенциал для совершенствования содержания, форм и способов обучения. Поэтому следует изучать деятельность существовавших раньше школ, училищ и техникумов.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, государственные трудовые резервы, ремесленные училища, повседневность, Советский Союз

Для цитирования: Дозморов В.А. Повседневные практики воспитанников системы профессионально-технического образования Крыма в 1940-е – 1950-е годы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 975-986. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-975-986>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-975-986>

Everyday practices of pupils of the vocational and technical education system of Crimea in the 1940s – 1950s

Valery A. DOZMOROV 

V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Academician Vernadsky Ave., Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation
Dozmorov-Valeriy@yandex.ru

Importance. A lot has been written about the relationship of the Soviet person with the authorities and the space of big politics, his life and way of life. However, the author of the article is sure that it is advisable to continue studying the problems of Soviet everyday life. Nowadays, interest in the topic of the history of everyday life and microhistory, as well as attempts to rethink the experience of the Soviet period, is gaining importance. The research deals with the everyday life of pupils of the state system of labor reserves after the end of the Great Patriotic War on the example of educational institutions of the Crimea.

Materials and methods. The principles of historicism, consistency, objectivity, research methodology – a systematic approach, as well as a set of complementary general scientific methods were used.

Results and Discussion. Vocational education as an object of research was not chosen by chance. For more than 80 years, it has been an institution for the reproduction of skilled labor and at the same time performs an economic function. It also opens the way to mastery for young people, creates the basis for creative growth. As part of the research, new archival data on this topic were introduced into scientific circulation.

Conclusion. The significance of referring to the history of vocational education makes it possible to avoid past mistakes, equalize existing contradictions, and also choose the most productive way for the development of vocational education today. Today, new approaches to the system of education and training of workers are being presented. And the knowledge and skills accumulated in vocational education provide unlimited potential for improving the content, forms and methods of education. Therefore, it is necessary to study the activities of the earlier existing schools, colleges and technical schools.

Keywords: Vocational and technical education, state labor reserves, vocational schools, everyday life, the Soviet Union

For citation: Dozmorov, V.A. (2023). Everyday practices of pupils of the vocational and technical education system of Crimea in the 1940s – 1950s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 975-986. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-975-986>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Казалось бы, сегодня советское прошлое и советское общество безоговорочно в прошлом. Советского Союза нет. Острый интерес к советской эпохе вроде бы должен затухнуть. Однако в последние лет, наверное, десять в исторической науке набирает популярность такое направление, как история советской повседневности. Предмет анализа

истории повседневности – сфера человеческой обыденности в культурном и событийном контексте советской эпохи. В центре внимания истории повседневности находится изучение жизненного мира советских людей, их поведение и эмоциональные реакции на события. В настоящее время тема советской повседневности достаточно разработана как в российской исторической науке, так и в зарубежной.

Рассмотрим некоторые российские исследования по данной проблематике. Событиям и людям поздней сталинской эпохи в советской провинции посвящено исследование российского историка О.Л. Лейбовича. Описанию конфликтных полей, свойственных тому времени, уделено в монографии основное внимание¹. Основной темой исследования Н.Н. Козловой на протяжении всей ее творческой жизни была проблема общественного сознания в различных проявлениях и вопросы повседневности [1]. Исследование группы российских ученых-историков Е.Ф. Кринко, И.Г. Тажидиновой и Т.Н. Хлыниной посвящено повседневной жизни советского общества 20–40-х гг. XX века [2]. Вопросы регламентации социальных идентичностей, разнообразных практик и отношений в повседневности, попытки привлечения общества к сооружению преград между «своими» и «чужими», усилия органов власти по созданию аномалий и девиаций, проблемы в создании и реформировании сети учреждений и организаций заботы и контроля ставятся авторами коллективной монографии «Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985» в центр своего внимания [3]. Изучению советского общества последних лет правления И.В. Сталина посвящена монография Е.Ю. Зубковой [4]. Проблемы повседневности советского образования рассматриваются в коллективной монографии, выполненной в рамках Школы актуальных гуманитарных исследований (РАНХиГС) [5]. Исторический и социологический аспекты становления советской повседневности раскрывает исследование И.Б. Орлова [6].

Однако стоит обратиться к зарубежным исследованиям по проблеме советской повседневности. Я. Календа и С. Шварцхофф рассматривают возможность применения принципов культурологии к изучению истории образования и воспитания [7]. И. Силова и Г. Паланджян называют детей ключевым

элементом строительства советского государства [8]. Г. Маккалох, Л. Битти и А. Мари Кокс обращаются к вопросам истории советского образования [9–11].

Исследование различных аспектов повседневной жизни людей выступает в последние годы в числе главных исследовательских направлений, заметно возросшее количество диссертаций, посвященных истории повседневности, а также журнальных статей свидетельствует об этом. Подводя итог литературному обзору, можно отметить, что привлечение новых архивных данных, различные концептуальные подходы, деидеологизация науки на рубеже 80–90-х гг. XX века дали возможность исследователям иначе взглянуть на проблемы советской повседневности.

Тем не менее, несмотря на то, что к сфере повседневности также следует отнести жизнь и быт обучающихся советской системы профессионально-технического образования Крыма, по данной проблеме должного внимания не уделялось. Эта тема не ставилась в качестве научной проблемы. Вместе с тем проблемы развития системы профессионально-технического образования являются весьма актуальными в научной среде. Нами были использованы материалы С.Я. Батышева², Л.В. Захаровского и С.Л. Резникова [12], А.В. Скоробогатова и Е.А. Икукова [13], С.А. Усмановой [14], а также англоязычные исследования А. Косоговой и А. Араслановой [15], О. Федотовой [16], кроме этого, авторские разработки [17; 18]. Важным моментом явилось к тому же обращение к директивам Крымского управления государственных трудовых резервов из фондов Государственного архива Республики Крым, статистическим материалам, а также документам личного происхождения.

Следует отметить, что 2 октября 2020 г. система профессионально-технического образования в России отметила свой 80-летний юбилей. И в настоящее время продолжает

¹ Лейбович О.Л. В городе М. Очерки социальной повседневности советской провинции в 40–50-х гг. М.: РОССПЭН, 2008. 229 с.

² Батышев С.Я. Подготовка рабочих кадров. М.: Экономика, 1984. 247 с.

оставаться важным звеном в подготовке рабочих кадров по всем направлениям народного хозяйства.

Российские ученые-историки проводят исследования разных аспектов темы советской повседневности: «История СССР вновь должна стать частью европейской истории хотя бы потому, что тот же сталинизм есть яркое выражение просветительской утопии. Это попытка средствами государства рационально упорядочить общество, одновременно преодолевая острые различия, которые возникли в процессе индустриализации» [1, с. 21]. Внимание же к жизни и быту воспитанников системы профессионально-технического образования Крыма в послевоенный период даст возможность вскрыть особенности общественного развития, определить общее и особенное в поведении обучающихся, пополнить историческую науку новыми конкретными фактами и материалами: «Для историка изучение повседневных структур социальной жизни в их индивидуальном или корпоративном воплощении представляется делом иного рода: необходимым и неотложным. Нельзя понять поведение социальных групп или отдельных их представителей, абстрагировавшись от действительных условий их существования»³.

Профессионально-техническое образование – это органическая часть системы образования, элемент общенациональной культуры и духовного бытия общества. Анализ развития системы профессионально-технического образования дает возможность освоить немало проблем по истории России. Образование порождает культуру в форме ценностей и установок обучающихся, так же как оно формирует их культурную идентичность [7, р. 3058]. Интерес, проявленный к развитию профессионально-технического образования послевоенного периода, вызван необходимостью изучения прошлого нашей страны. История профессионально-технического образования дает возможность использовать собственные накопленные знания и умения

для анализа современной ситуации в образовании [14, с. 76].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проблема исследования заключается в изучении и теоретическом осмыслении повседневного жизненного мира молодых людей, обучающихся в учебных заведениях системы государственных трудовых резервов Крыма в послевоенный период, в определении условий их повседневной жизнедеятельности, изучении практик повседневного. Основной исследовательский вопрос – повседневная жизнь воспитанников системы профессионально-технического образования Крыма в послевоенный период с точки зрения средств организации жизни воспитанников учебных заведений, социальных институтов, общественных идей, государственного регулирования, организации времени, правил поведения, воспитания нравственных ценностей, жизненных установок, страхов, а также взаимоотношений с окружающими: «Именно в анализе повседневной жизни лежит ключ к разгадке часто возникающего при знакомстве с конкретными судьбами вопроса: как могли люди выживать и сохранять человеческое достоинство в экстремальных условиях революций, войн, террора, голода и разрухи? Как люди приспосабливались к жизненным обстоятельствам?» [6, с. 4]. Цель исследования – провести анализ характерных особенностей жизни и быта воспитанников системы государственных трудовых резервов Крыма в послевоенный период.

В исследовании использованы следующие принципы: историзм, системность, объективность. Теоретические направления исследования – история повседневности и микроистория. Методологическую основу исследования составляет системный подход при рассмотрении вопросов подготовки квалифицированных рабочих кадров, а также комплекс взаимодополняющих методов: общетеоретические методы познания; анализ информации, теоретическое обобщение и интерпретация результатов исследования.

³ Лейбович О.Л. В городе М. ... С. 72.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Война 1941–1945 гг. стала тяжелейшим испытанием для народов Советского Союза. Ее по праву называют Великой Отечественной. Результат войны – слабость экономики Советского Союза, разруха и нужда в послевоенные годы, что естественно отразилось на повседневной жизни людей. Лежали в руинах города и села, люди остались без крова. Понесли огромный ущерб промышленные и сельскохозяйственные предприятия.

Победа над фашизмом имела огромное значение для послевоенного развития Европы и мира в целом. Группа немецких историков из Восточной Германии писала об этом когда-то: «Советский Союз после завершения войны становится мощной силой в политическом и военном отношении. На международной арене стремительно возрастает его авторитет и влияние на мировую политику. Страна, которая вынесла на себе основные тяготы борьбы против гитлеровского фашизма и которая понесла при этом тяжелые потери и большие разрушения, доказала свою «неодолимую» жизненную силу»⁴.

Историко-социальные катаклизмы – войны, революции и даже реформы при всем присущим им стремлении к спокойной модернизации существующих устоев – оказывают значительное влияние на стилистику повседневной жизни (в частности, Великая Отечественная война, несомненно, оказала влияние на повседневную жизнь советских людей). Специфика структур повседневности с середины 40-х до середины 50-х гг. XX века отражала процесс восстановления всех сфер социально-экономической и политической жизни страны и дальнейшего укрепления режима личной власти И.В. Сталина. Быт послевоенного времени отличался показной помпезностью и наличием резких диссонансов, выразившихся в усилении социальной и материальной дифференциации советского общества [3, с. 12–13]. Военные и

послевоенные годы были важным (но обычно недооцениваемым) периодом в истории развития советской образовательной системы.

В послевоенный период в Крыму, как и в целом по стране, происходит дальнейшее развитие системы профессионально-технического образования. В 1941–1945 гг. профессионально-технические учебные заведения из региона были эвакуированы, продолжая функционировать и значительно расширяя географию распределения своих выпускников. После возвращения в 1945 г. все учебные заведения продолжили готовить специалистов для восстанавливавшийся промышленности Советского Союза, Украины, России. По окончании Великой Отечественной войны в регионе функционируют школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища, подведомственные Министерству трудовых резервов СССР, динамика учебных заведений представлена в табл. 1.

Остановимся подробнее на организации жизни и быта в ремесленных училищах. Ремесленные училища – это, по мнению С.Я. Батышева, «в Советском Союзе в 40–50-е гг. XX века учебные заведения начального профессионального образования, специализирующиеся на подготовке квалифицированных рабочих для транспорта, промышленности, связи, сельского хозяйства»⁵.

Ремесленные училища создавались для устройства, обучения и воспитания детей и подростков, оставшихся без родителей. Задача ремесленных училищ – воспитывать обучающихся в духе патриотизма, преданности Родине, давать им общеобразовательную подготовку и обучать их профессии. В ремесленные училища принимались дети и подростки 12–15 лет, допущенные по состоянию здоровья к обучению в ремесленных училищах. Срок обучения 3–4 года. Обучение в ремесленных училищах осуществлялось на бесплатной основе, в период обучения обучающиеся находились на иждивении государства с круглосуточным пребыванием.

⁴ Блейер В., Дрехслер К., Ферстер Г., Хасс Г. Германия во Второй мировой войне. (1939–1945). М.: Воениздат, 1971. С. 418.

⁵ Батышев С.Я. Подготовка рабочих кадров ... С. 49.

Таблица 1

Динамика учебных заведений системы профессионально-технического образования
Крыма, 1944–1956 гг.

Table 1

Dynamics of educational institutions of the vocational education system
of the Crimea, 1944–1956

Год	Количество учебных заведений			
	Ремесленные училища	Школы ФЗО	Училища механизации сельского хозяйства	Технические училища
1944	13	–	–	–
1945	8	10	–	–
1946	8	17	–	–
1947	8	17	–	–
1948	10	38	–	–
1949	9	22	–	–
1950	8	15	–	–
1951	8	15	–	–
1952	8	15	–	–
1953	8	15	4	–
1954	7	16	6	2
1955	5	15	6	2
1956	4	13	6	4

Примечание. Посчитано по: Народное хозяйство Крымской области: стат. сб. Симферополь: Крымиздат, 1957. 272 с.

Большое внимание уделялось состоянию здоровья будущих рабочих и отсутствию у них болезней и физических недостатков, препятствующих зачислению в учебные заведения. Существовал перечень медицинских противопоказаний, который включал в себя общие ограничения (для всех учебных заведений независимо от характера и профиля подготовки) и специальные (относились только к отдельным группам более или менее однородных профессий)⁶.

Учебный процесс в ремесленных училищах в этот период был организован следующим образом. Занятия начинались в 08.30 и продолжались до 16.30 с перерывом на обед с 12.00 до 13.00. Для нормального проведения занятий был установлен следующий режим питания обучающихся: завтрак с 07.00 до 08.00, обед с 12.00 до 13.00, ужин с 17.00. Для проживающих в общежитии обучаю-

щихся подъем проводился в 06.00. К 07.00, то есть к началу завтрака, воспитанники обеспечивались талонами на питание. Мастера производственного обучения осуществляли контроль посещения обучающимися столовой, а в случае неправильного их учета к мастерам применялись самые строгие меры взыскания вплоть до судебной ответственности как за «разбазаривание» продуктов питания⁷.

Обучающиеся были обязаны: усердно учиться, овладеть изучаемой профессией, точно соблюдать правила внутреннего распорядка и поведения в училище, беречь честь своего училища, защищать от расхищения имущество училища, быть дисциплинированным, исполнять распоряжения администрации училища. Подготовка в ремесленных училищах складывалась из производственного, теоретического обучения и внеурочной деятельности. Обучающие изучали: специ-

⁶ ГАРК (Государственный архив Республики Крым). Ф. Р-2698. Оп. 1. Д. 55. Л. 3.

⁷ ГАРК. Ф. Р-2698. Оп. 1. Д. 55. Л. 56.

альную технологию, материаловедение, черчение, физику, математику, русский язык, политехничества.

Внеурочная деятельность содержала разновидности технического творчества, музыкальной и литературно-драматической самодельности, художественное мастерство, а также обучение в разнообразных научных кружках. Большое внимание отводилось физическому воспитанию. Обучающиеся ремесленных училищ также принимали участие в спортивных мероприятиях регионального уровня и общегосударственного уровня⁸.

За хорошую успеваемость и отличное поведение могло быть поощрение в виде: благодарности, денежной премии, похвальной грамоты от ремесленного училища, похвальной грамоты от Министерства трудовых резервов СССР, также мог вручаться нагрудный знак «Отличник государственных трудовых резервов». Однако в условиях послевоенного времени возможности для поощрения были сильно ограничены. Поэтому сотрудников за достигнутые успехи в деле обучения могли наградить бесплатной вспашкой огорода, а обучающимся вручить тетради и карандаши, а то и вовсе наградить «похлопыванием по плечу» [18, с. 18]. При нарушении правил внутреннего распорядка и поведения к обучающимся применялись: замечание перед строем группы, выговор в приказе по училищу, строгий выговор в приказе по училищу, предупреждение в приказе по училищу об исключении из училища.

В целом, система образования в этот период переживала кризис и «испытывала острый дефицит ресурсов материальных, кадровых, интеллектуальных, дисциплинарных» [5, с. 39]. Л.В. Захаровский и С.Л. Резников утверждают, что «в послевоенный период не следует идеализировать состояние образовательных учреждений. Материально-техническая база и обустройство быта обучающихся находились в плачевном состоянии. Возникали сложности с организацией питания, были проблемы с обмундированием,

жилищно-бытовыми условиями подростков, не хватало учебных пособий, производственное обучение, как правило, заменялось подсобными работами. В том числе следует отметить неблагополучный контингент обучающихся. Все это способствовало массовым побегам из учебных заведений, не сдерживала даже угроза наказания – лишение свободы на срок до одного года с отбыванием в трудовых колониях» [12, с. 81]. Требования к человеку носили декларативный характер, они, как правило, были не связаны с реальными интересами. Как считают А. Косонова и А. Арасланова, «конкретные потребности конкретного человека не принимались во внимание; наоборот, человек должен был полностью соответствовать требованиям общества, потребности человека нивелировались, рассматривались с точки зрения соответствия определенным стандартам и предписанным моделям поведения» [15, с. 168].

Администрация ремесленных училищ пыталась решить проблему нарушения правил внутреннего распорядка, требуя от мастеров и воспитателей проведения широкой борьбы в деле искоренения случаев самовольных уходов и ежедневного проведения политико-массовой работы среди обучающихся. В директивах регионального управления отмечалось, что «отсев учащихся является самым позорным явлением в нашей работе, молодежь бросает учебу именно в тех училищах и школах ФЗО, где не чувствуют элементарной заботы о своих нуждах и запросах, где с учащимися не ведется политико-воспитательная работа, где отсутствует порядок в организации обучения и быта учащихся, не проводятся утренние и вечерние поверки, нет физзарядки, учащиеся ходят в город без увольнительных, незаконно отпускаются директорами в отпуск, в столовую, на работы ходят без строя»⁹. Кроме того, были организованы наряды обучающихся с отличительными знаками на рукавах для несения патрульной службы в нерабочее время, как-то в кино, на рынке; соответ-

⁸ ГАРК. Ф. Р-2698. Оп. 1. Д. 8. Л. 17.

⁹ ГАРК. Ф. Р-2698. Оп. 1. Д. 17. Л. 23-24.

венно, патрули были проинструктированы касательно прав и обязанностей обучающихся, ни в коем случае не допускалось появления обучающихся в неположенных местах.

По окончании обучения выпускники системы профессионально-технического образования направлялись Министерством трудовых резервов СССР на государственные предприятия для дальнейшего трудоустройства.

Обучение молодых специалистов велось на основе нормативных документов, утвержденных Министерством трудовых резервов СССР. Учебные группы комплектовались по профессиям из обучающихся, имеющих одинаковое образование и возраст. Успеваемость и поведение будущих специалистов оценивалось по цифровой пятибалльной системе. Оценка поведения давалась за поведение обучающегося в училище и вне его.

Общее руководство училищем осуществлял его директор. Для улучшения учебно-производственной работы в ремесленных училищах создавались предметные методические комиссии, которые должны были рассматривать программы теоретического и производственного обучения, календарный рабочий план по предметам. За руководство предметными методическими комиссиями председателям производилась дополнительная оплата к основной заработной плате [17, с. 98].

В системе трудовых резервов наставники заботились об организации свободного времени своих подопечных, а также отслеживали выполнение гигиенических норм. Категорически запрещалось нахождение обучающихся в комнатах общежития во время теоретических занятий, для чего устанавливались замки на комнатах, дежурный комендант должен был проверить состояние комнаты с утра и принять ее в полном порядке и чистоте. Также запрещалось хранение личных вещей и чемоданов в комнатах, где проживают обучающиеся. Устанавливался график прохождения бани. Запрещалось хождение обучающихся в здании училища, в учебных классах, в столовой и в красном уголке в верхней одежде. Все обучающиеся во время

теоретического или практического занятия должны были на уроках находиться только в форме училища. Устанавливался график уборки общежития – протирка кроватей и окон 2 раза в неделю, мойка полов покори́дорам 1 раз в неделю, мойка полов в общежитии 2 раза в неделю. График уборки по учебному корпусу: не менее 2 раза в неделю промывать полы в классных комнатах, протирка окон раз в неделю, протирка столов 3 раза в неделю¹⁰.

В целях привлечения обучающихся к активному участию в улучшении учебно-воспитательной работы и укреплении дисциплины во всех учебно-производственных группах училищ в помощь директору, мастеру и преподавателю избирались старосты групп, которые утверждались директором учебного заведения. Обязанности старост заключались в оказании помощи в проведении занятий, назначении дежурных по группе, содействии вместе с секретарем бюро комсомольской организации группы и профгруппы в воспитании коллектива обучающихся учебной группы в духе любви к труду, честности и правдивости, дружбы и товарищества, уважения к старшим, борьбе за укрепление сознательной дисциплины среди обучающихся, соблюдении Устава и Правил внутреннего распорядка, содействии вовлечению обучающихся в кружки и спортивные секции [17, с. 100].

Система профессионально-технического образования Крыма в середине XX века развивалась в рамках общегосударственных тенденций. В послевоенный период следовал количественный и качественный рост созданной в 1940 г. системы профессионально-технического образования. Эта система развивалась по направлению специализации подготовки рабочих в рамках отраслей транспорта, промышленности, строительства и сельского хозяйства, повышения уровня общеобразовательной и специальной подготовки обучающихся. Результаты образования были тщательно ориентированы для удовле-

¹⁰ ГАРК. Ф. Р-2698. Оп. 1. Д. 17. Л. 47.

творения социально-экономических и политических потребностей государства [11, с. 27]. Промышленность оснащалась современным оборудованием, полностью или частично заменялись ручные средства труда машинами в наиболее трудоемких процессах. Количество выпускаемых промышленных изделий выросло в три раза по сравнению с предшествующим периодом 30-х гг. В 1946 г. происходит модернизация системы управления подготовкой и распределением квалифицированных рабочих. Так, А.В. Скоробогатов и Е.А. Иуков считают, что «в середине XX века в нашей стране создается внятная система профессионально-технического образования» [13, с. 184]. Число молодых рабочих системы государственных трудовых резервов в 1940-е – 1950-е гг. представлено в табл. 2. Трудности послевоенной жизни, считает Е.Ю. Зубкова, «воспринимались большинством с пониманием, как своего рода «норма» послевоенного времени. Ожидание перемен, буквально «разлитое» в обществе, помогало людям жить и надеяться» [4, с. 62]. Система образования является наиболее эффективной и универсальной формой социального воздействия, поддерживаемой государством. В любом государстве образование тесно связано с социально-политическим климатом. Система образования влияет на политическую жизнь через формирование общественного мнения о гражданском обществе [10, р. 2].

Советский Союз поставил детей в центр своего амбициозного проекта национального строительства, связав судьбу государства, «если не практически, то метафорически, с состоянием своих детей» [8, р. 167]. Советская история в чем-то соответствует общемировым процессам модернизации, но характеризуется уникальными чертами советского общества и идеологии, которые во многом определяли социальную политику советского государства с ее постоянно возрастающим государственным вмешательством в частную сферу, в быт, официальным контролем и поддержкой семьи, постоянным расширением льготных категорий и повышением числа получателей пособий, тенденцией к универ-

Таблица 2

Подготовка (выпуск) молодых рабочих для промышленности, строительства и транспорта в училищах и школах трудовых резервов (человек)

Table 2

Training (graduation) of young workers for industry, construction and transport in colleges and schools of labor reserves (people)

Выпуск молодых рабочих	1946–1950 гг.	1951–1955 гг.
Всего подготовлено в учебных заведениях Главного управления трудовых резервов при Совете Министров СССР	32732	17995
в том числе:		
в технических училищах	–	193
в ремесленных, железнодорожных, горнопромышленных училищах	4969	4599
в школах фабрично-заводского обучения и горнопромышленных школах	27763	13203

Примечание. Посчитано по: Народное хозяйство Крымской области: стат. сб. Симферополь: Крымиздат, 1957. 272 с.

сализации социальных гарантий. Но в то же время есть и свои особенности: «История советского прошлого – это история, в пространстве которой сопрягались героические будни социалистических новостроек и горькое разочарование аскетичностью советского быта; пафос высокого предназначения человека труда и «низменность» проявлений его будничных потребностей; чистота помыслов построения светлого будущего и довольно неприглядные практики их жизненного воплощения» [2, с. 336].

История образования часто интерпретируется либо с точки зрения ее важности для образования, либо с точки зрения ее ценности как части истории, либо с точки зрения ее значимости для социальных наук. Безусловно, наша жизнь и опыт в значительной степени стимулируют наши идеи по истории образования [9, р. 47-48]. Необходимость

модернизации отечественной системы образования связана с развитием производства, повышением уровня культуры населения, запросами общества в сфере образования, политикой государства по подготовке рабочих кадров [16, р. 416].

ВЫВОДЫ

Проблема истории образования в целом и системы профессионально-технического образования в частности, а также изучение жизни и быта воспитанников данной системы дает понимание более широких проблем

в истории, образовании, обществе в целом. Профессионально-техническое образование сегодня находится постоянно в динамике, совершенствуется и развивается. Изменения, происходящие в этой системе, имеют исторические аналоги. В разные эпохи развития государства профессиональная школа подвергалась постоянным изменениям. Ретроспективный анализ системы профессионально-технического образования дает возможность изучить успехи и промахи в области подготовки молодых специалистов. Особое значение имеет изучение исторического опыта профессиональной школы Крыма.

Список источников

1. Козлова Н.Н. Советские люди. Сцены из истории. М.: Европа, 2005. 526 с. <https://elibrary.ru/qpbqyh>
2. Кринко Е.Ф., Тажидинова И.Г., Хлынина Т.П. Повседневный мир советского человека 1920–1940-х гг.: жизнь в условиях социальных трансформаций. Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. 360 с. <https://elibrary.ru/sxnuwx>
3. Советская социальная политика: сцены и действующие лица, 1940–1985 / под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова. М.: Вариант, 2008. 373 с. <https://elibrary.ru/qoielv>
4. Зубкова Е.Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность, 1945–1953. М.: РОС-СПЭН, 1999. 229 с. <https://elibrary.ru/pxpcjp>
5. Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. и др. Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). М.: Новое лит. обозрение, 2015. 720 с. <https://elibrary.ru/txweal>
6. Орлов И.Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления. М.: Национ. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2010. 320 с. <https://elibrary.ru/ygdnp>
7. Kalenda J., Schwartzhoff S. Cultural sociology: a new approach to the study of the history of education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P. 3055-3062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1098>
8. Silova I., Palandjian G. Soviet empire, Childhood, and Education // Revista Española de Educación Comparada. 2018. № 31. P. 147-171. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.31.2018.21592>
9. McCulloch G. New directions in the history of education // Journal of International and Comparative Education. 2016. Vol. 5. № 1. P. 47-56. <http://dx.doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47>
10. Beattie L. “We’re all mad here...” Soviet leadership and its impact on education through the looking glass of Raymond Williams’s cultural materialism // International Journal of Educational Development. 2018. Vol. 62. P. 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.002>
11. Cox A.M. Policy and Practice: Russian and Soviet Education during Times of Social and Political Change. Boston, 2011. 73 p.
12. Захаровский Л.В., Резников С.Л. Воспитательная деятельность в учебных заведениях системы Государственных трудовых резервов СССР в 1940–1950-е годы // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2 (45). С. 79-88. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.006>, <https://elibrary.ru/sazgpe>
13. Скоробогатов А.В., Иуков Е.А. История становления и развития профессионального образования в России (XVIII–XX вв.) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). С. 181-185. <https://elibrary.ru/zcmzff>
14. Усманова С.А. К истории деятельности Тотайкойского педтехникума. 1922–1931 гг. // Крымское историческое обозрение. 2017. № 1. С. 76-85. <https://elibrary.ru/zmnckr>

15. Kosogova A., Araslanova A. The Role of the “Human Factor” in the context of strengthening interaction between higher education and Industry in the USSR (the second half of the 20th Century) // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 168-173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.612>, <https://elibrary.ru/vvyhbq>
16. Fedotova O. Russian education in the system of global interactions: trends and theoretical projection // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 414-421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.695>, <https://elibrary.ru/aosptp>
17. Дозморov В.А. Анализ организационно-распорядительной документации учебных заведений региональной системы государственных трудовых резервов Крыма (на примере ремесленного училища № 1 города Керчь) // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2021. № 4. С. 92-101. <https://elibrary.ru/jqfcws>
18. Дозморov В.А. Эго-документы по истории системы профессионально-технического образования в советский период (региональный аспект) // Клио. 2022. № 3 (183). С. 17-23. https://doi.org/10.51676/2070-9773_2022_03_17, <https://elibrary.ru/xxswsl>

References

1. Kozlova N.N. (2005). *Sovetskie lyudi. Sceny iz istorii* [Soviet people. Scenes from history]. Moscow, Europe Publ., 526 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpbqyh>
2. Krinko E.F., Tazhidinova I.G., Hlynina T.P. (2011). *Povsednevnyj mir sovetskogo cheloveka 1920–1940-h gg.: zhizn' v usloviyakh social'nykh transformacij* [The Everyday World of the Soviet Man of the 1920s–1940s: Life in Conditions of Social Transformations]. Rostov-on-Don, Publishing House of the Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 360 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sxnuwx>
3. Yarskaya-Smirnova E.R., Romanov P.V. (ed.). (2008). *Sovetskaya social'naya politika: sceny i dejstvuyushchie lica, 1940–1985* [Soviet Social Policy: Scenes and Actors]. Moscow, Variant Publ., 373 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qoielv>
4. Zubkova E.Y. (1999). *Poslevoennoe sovetskoe obshchestvo: politika i povsednevnost', 1945–1953* [Post-War Soviet Society: Politics and Everyday Life, 1945–1953]. Moscow, ROSSPEN Publ., 229 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxpcjp>
5. Kukulin I., Maiofis M., Safronov P. et al. (2015). *Ostrova utopii: Pedagogicheskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj shkoly (1940–1980-e)* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Post-War School (1940–1980s)]. Moscow, New Literary Review Publ., 720 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/txweal>
6. Orlov I.B. (2010). *Sovetskaya povsednevnost': istoricheskij i sociologicheskij aspekty stanovleniya* [Soviet Everyday Life: Historical and Sociological Aspects of Its Formation]. Moscow, National Research University Higher School of Economics Publ., 320 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ygdnp>
7. Kalenda J., Schwartzhoff S. (2015). Cultural sociology: a new approach to the study of the history of education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, pp. 3055-3062. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1098>
8. Silova I., Palandjian G. (2018). Soviet empire, Childhood, and Education. *Revista Española de Educación Comparada*, no. 31, pp. 147-171. (In Spa.) <http://dx.doi.org/10.5944/reec.31.2018.21592>
9. McCulloch G. (2016). New directions in the history of education. *Journal of International and Comparative Education*, vol. 5, no. 1, pp. 47-56. <http://dx.doi.org/10.14425/jice.2016.5.1.47>
10. Beattie L. (2018). “We’re all mad here...” Soviet leadership and its impact on education through the looking glass of Raymond Williams’s cultural materialism. *International Journal of Educational Development*, vol. 62, pp. 1-8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.002>
11. Cox A.M. (2011). *Policy and Practice: Russian and Soviet Education during Times of Social and Political Change*. Boston, 73 p.
12. Zaharovskij L.V., Reznikov S.L. (2021). Educational activities in the educational institutions of the state labour reserves system of the USSR in 1940–1950s. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and Labour Market*, no. 2 (45), pp. 79-88 <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.45.2.006>, <https://elibrary.ru/sazgpe>

13. Skorobogatov A.V., Iukov E.A. (2017). History of vocational education formation and development in Russia (18th–20th centuries). *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, no. 2 (26), pp. 181-185. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zcmzffz>
14. Usmanova S.A. (2017). Historical performance of Totaykoy pedagogical teachers college in 1922–1931. *Krymskoe istoricheskoe obozrenie = Crimean Historical Review*, no. 1, pp. 76-85. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zmnckr>
15. Kosogova A., Araslanova A. (2015). The Role of the “Human Factor” in the context of strengthening interaction between higher education and Industry in the USSR (the second half of the 20th Century). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, no. 214, pp. 168-173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.612>, <https://elibrary.ru/vvyhbq>
16. Fedotova O. (2015). Russian education in the system of global interactions: trends and theoretical projection. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 214, pp. 414-421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.695>, <https://elibrary.ru/aosptp>
17. Dozmorov V.A. (2021). The analysis of organizational and administrative documentation of educational institutions of the regional system of state labor reserves of the Crimea (on the example of vocational school no. 1 of Kerch). *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, no. 4, pp. 92-101. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jqfcws>
18. Dozmorov V.A. (2022). Ego-documents on the history of the vocational and technical education system in the Soviet period (regional aspect). *Klio = Klio*, no. 3 (183), pp. 17-23. (In Russ.) https://doi.org/10.51676/2070-9773_2022_03_17, <https://elibrary.ru/xxswsl>

Информация об авторе

Дозморов Валерий Александрович, научный сотрудник кафедры истории России, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация.

<https://orcid.org/000-0001-8027-7277>
Dozmorov-Valeriy@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.12.2022
Поступила после рецензирования 23.03.2023
Принята к публикации 19.06.2023

Information about the author

Valery A. Dozmorov, Research Scholar of Russian History Department, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Republic of Crimea, Russian Federation.

<https://orcid.org/000-0001-8027-7277>
Dozmorov-Valeriy@yandex.ru

Received 22.12.2022
Revised 23.03.2023
Accepted 19.06.2023



Немецкая система пропаганды на оккупированной советской территории: структура, формы, методы, содержание и эффективность деятельности (на примере Генерального округа Беларусь)

Елена Анатольевна ПУШКАРЕНКО 
ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»

140015, Российская Федерация, Московская обл., г. Люберцы, Комсомольский просп., 4
pushkarenko-elena@mail.ru

Актуальность. Интерес к исследованию обусловлен протекающими на постсоветском пространстве политическими событиями и процессами. Россия отвечает на вызовы военно-технологического и морально-идеологического характера. При этом развернутая Западом информационная война против России аксиологически, семантически имеет множество аналогий с содержанием немецкой пропаганды на оккупированной советской территории в годы Великой Отечественной войны. Цель исследования – определить порядок организации, формы, методы и содержание, принципы и эффективность деятельности органов пропаганды.

Материалы и методы. Рассмотрены материалы Генерального округа Беларусь, хронологические рамки исследования – 1941–1944 гг. Используются исторические документы фондов Национального архива Республики Беларусь (НАРБ). Последние представляют собой нормативные акты немецкой гражданской администрации Генерального округа Беларусь, а также материалы нацистской пропаганды.

Результаты исследования имеют практическое значение: они могут использоваться в образовательном и воспитательном процессе в учреждениях высшего профессионального образования.

Выводы. Пропагандистская деятельность немецких властей на белорусской земле имела ряд отличительных черт. Идеологическое воздействие на местное население имело характер четко организованной работы, которая была построена по аналогии с пропагандистской системой нацистской Германии. Пропаганда велась с учетом психологических и культурно-исторических особенностей местного населения. В целом пропаганде отводилась роль превентивного инструмента в обеспечении спокойного тыла и в выполнении экономических и политических задач германского рейха на оккупированных территориях.

Ключевые слова: немецкая пропаганда, Генеральный округ Беларусь, Великая Отечественная война, идеологическое противостояние, В. Кубе

Для цитирования: Пушкаренок Е.А. Немецкая система пропаганды на оккупированной советской территории: структура, формы, методы, содержание и эффективность деятельности (на примере Генерального округа Беларусь) // Вестник Тамбовского университета. Серия:

Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 987-999. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-987-999>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-987-999>

The German propaganda system in the occupied Soviet territory: structure, forms, methods, content and effectiveness of activities (on the example of the General District Belarus)

Elena A. PUSHKARENKO 

Russian Customs Academy
4 Komsomol'skii Ave., Lyubertsy, 140015, Moscow Region, Russian Federation
pushkarenko-elena@mail.ru

Importance. The interest in the research is due to the political events and processes taking place in the post-Soviet area. Russia is responding to military-technological and moral-ideological challenges. At the same time, the western information war launched against Russia axiologically, semantically has many analogies with the content of German propaganda in the occupied Soviet territory during the Great Patriotic War. The purpose of the research is to determine the order of organization, forms, methods and content, principles and effectiveness of the activities of propaganda bodies.

Materials and methods. The materials of the General District Belarus, the chronological framework of the research – 1941–1944 are considered. Historical documents of the funds of the National Archive of the Republic of Belarus (NARB) were used. The latter are normative acts of the German civil administration of the General District Belarus, as well as materials of Nazi propaganda.

The results of the research are of practical importance: they can be used in the educational and educational process in institutions of higher professional education.

Conclusion. The propaganda activity of the German authorities on the Belarusian territory had a number of distinctive features. The ideological impact on the local population had the character of a well-organized work, which was built by analogy with the propaganda system of Nazi Germany. The propaganda was carried out taking into account the psychological and cultural-historical characteristics of the local population. In general, propaganda was assigned the role of a preventive tool in ensuring a calm rear and in fulfilling the economic and political tasks of the German Reich in the occupied territories.

Keywords: German propaganda, the General District Belarus, the Great Patriotic War, ideological confrontation, W. Kube

For citation: Pushkarenko, E.A. (2023). The German propaganda system in the occupied Soviet territory: structure, forms, methods, content and effectiveness of activities (on the example of the General District Belarus). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 987-999. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-987-999>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В настоящее время Россия отвечает на ряд исторических вызовов военно-полити-

ческого и ценностно-идеологического характера. Подобный этап наша страна переживала в годы Великой Отечественной войны, когда народы СССР оказались не только пе-

ред опасностью физического уничтожения, но и полной духовной трансформации, утраты своей исторической памяти. Немецкие власти в политике на Востоке вполне определенную роль придавали пропаганде как инструменту реализации своих оккупационных задач, формирования коллаборационистских организаций. В этой связи данное исследование представляется актуальным, ведь в настоящее время предпринимаются попытки воздействия на массовое сознание россиян с применением технологий и методов, аналогичных формам и содержанию немецкой пропаганды на оккупированной советской территории. Исходя из принципа историзма, следует отметить, что феномен немецкой пропаганды занимал небольшое место в конкретно-историческом пространстве-времени и характере Великой Отечественной войны, ведь главным для гитлеровцев было истребление огромной части населения Беларуси. Пропаганда, скорее, выполняла задачи тактического характера, а стратегия оккупантов реализовывалась в соответствии с печально известным планом «Ост». Систематическая практика геноцида народов Беларуси девальвировала содержание немецкой пропаганды, обращенной к местному населению, делала очевидным ее лживый и демагогичный характер. Тем не менее, проблема пропаганды сегодня важна как никогда, в особенности на постсоветском пространстве, которое подвергается массированному воздействию западных политтехнологов, пытающихся уничтожить антифашистскую память белорусского, украинского и русского народов.

Цель исследования: определить порядок организации, формы, методы и содержание, принципы и эффективность деятельности органов пропаганды.

Анализ историографии вопроса позволяет сделать вывод о недостаточной изученности проблемы. Длительное время материалы, ставшие предметом для данного исследования, хранились в архивах под грифом «секретно». Однако и в настоящее время, в силу территориальной удаленности, эти материа-

лы недоступны для отечественных историков. Большая часть исследований косвенно затрагивают проблематику данной работы. Например, исследователь В.Д. Кривошей рассматривает феномен идеологического воздействия немецкой администрации на местное население в контексте вопроса межэтнических отношений на территории Беларуси в годы Второй мировой войны [1].

Существует ряд исследований, раскрывающих проблему в региональном контексте, например, работа Р.Г. Бимбасова, подготовленная на материалах Северной Осетии [2], А.А. Кохана, подготовленная на материалах Крыма¹. Следует также отметить исследования, раскрывающие отдельные аспекты немецкой пропаганды на оккупированной советской территории. В частности, Ф.Л. Синицын провел анализ национального и религиозного направлений немецкого идеологического воздействия².

Современные белорусские исследователи во многом продолжают советскую традицию изучения данного вопроса в контексте советско-германского идеологического противостояния и пропагандистской деятельности партизан [3; 4].

При этом вне исследовательского внимания до сих пор остаются особенности агитации и пропаганды немецких властей на оккупированной территории БССР. Данный объект тем более заслуживает детального изучения, что оккупация Советской Белоруссии продолжалась более трех лет, и в течение этого времени немецкая система пропаганды постоянно эволюционировала и совершенствовалась. Ее исследование позволило в дальнейшем сделать выводы не только об особенностях пропаганды немецких оккупационных властей на белорусской земле, но и создать комплексное и системное представление о характере, формах, методах и содер-

¹ Кохан А.А. Структура и функционирование органов германской пропаганды в Крыму: 1941–1944 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2019. 32 с.

² Синицын Ф.Л. Советско-германское идеологическое противоборство на оккупированной территории СССР. Национальный и религиозный аспекты: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2018. 41 с.

жании немецкой пропаганды на оккупированной советской территории в целом.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниковой базой исследования послужили документы Национального архива Республики Беларусь (НАРБ). Многие из них впервые вводятся в научный оборот. Были проанализированы распоряжения и циркуляры немецкой гражданской администрации округа, касавшиеся пропагандистской деятельности. А также многочисленные и разнообразные материалы пропаганды – листовки, плакаты, кинофильмы, периодические издания оккупационных властей. Методы проведенного исследования – анализ, синтез, сравнение.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Пропагандистская деятельность немецких оккупантов на белорусской земле началась уже 1-го августа 1941 г. с основания отдела пропаганды при Генеральном Комиссариате (ГК) в Минске. В состав отдела входили так называемые «разделы» – собственно пропаганды, печати, искусства и культуры. Возглавил отдел пропаганды в Минске доктор Х.Е. Шретер, а его заместителем стал референт Нагль. Каждый из тех «разделов» включал несколько так называемых «рефератов», в частности, в раздел пропаганды их входило шесть.

Первый «реферат» специализировался на издании листовок и плакатов. При этом его продукция должна была соответствовать менталитету белорусского населения округа и местным культурно-историческим реалиям, а также отвечать на актуальные вопросы действительности. Особое внимание обращалось на то, чтобы в материалах пропаганды не содержалось пустых обещаний. Листовки разъясняли действия немецких властей основной массе населения – крестьянам и жителям небольших белорусских местечек. Однако распространялись и материалы, рассчитанные на более образованную часть обще-

ства – интеллигенцию. Каждый вид отличался стилем, смысловыми акцентами и содержанием. Считалось достаточным неоднократно тезисное объяснение тех или иных действий немецкой администрации для их положительного восприятия местными жителями. По мнению сотрудников отдела пропаганды, регулярное, еженедельное издание новой серии листовок должно было содействовать росту заинтересованности белорусов в сотрудничестве со своими «освободителями», а также соответствующему политическому и идеологическому воспитанию народа³.

В компетенцию второго «реферата» входила подготовка пропагандистских кадров, проведение агитационных собраний, а также радиопропаганда. Главной задачей в обучении пропагандистов-референтов было не столько овладение техникой ораторского искусства, сколько постижение «народного характера языка в его исконном виде». Пропагандист должен был не только выступать перед аудиторией, но и чувствовать народные настроения, исходить в своей работе именно из глубинных особенностей менталитета белорусов⁴.

Третий «реферат» отвечал за демонстрацию фильмов, организацию художественных экспозиций и фотовыставок. Содержание художественных и документальных фильмов обязательно переводилось на белорусский язык, что должно было, из-за отсутствия возможности создания собственно белорусской продукции, компенсировать разницу в менталитетах авторов и зрителей и сделать материалы немецкой пропаганды более адекватными к восприятию местным населением.

Общим техническим обеспечением всех «рефератов» занимался четвертый⁵. Пятый «реферат» выполнял задачу общего руководства местными пропагандистскими кадрами⁶.

³ НАРБ (Национальный архив Республики Беларусь). Ф. 370. Оп. 1. Д. 2376. Л. 16.

⁴ Там же. Л. 17; Ф. 370. Оп. 1. Д. 1284. Л. 19.

⁵ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 2376. Л. 18.

⁶ Там же. Л. 19.

Деятельность шестого «реферата» определяло его название – «бюро переводов»⁷.

Еще одно структурное подразделение в составе ГК – «Раздел печати» – контролировал насколько полно и своевременно рассылаются газеты и журналы по территории округа. Надзор за точным соблюдением проводимой политической линии местными пропагандистскими кадрами возлагался на шефа «раздела печати». При этом в данном подразделении также существовало несколько рефератов.

Первый «реферат» освещал политические события, а также разрабатывал материалы для политического отдела Генерального Комиссариата и подчиненных ему учреждений, которые готовили сообщения о политической жизни округа. Здесь же занимались адаптацией присылаемых из Германии изданий для белорусских читателей.

Второй «реферат» специализировался на сообщениях в области экономики, сельского хозяйства и обеспечения гражданского населения продовольствием.

Третий «реферат» готовил к печати материалы по вопросам социальной политики, здравоохранения и профсоюзного движения на территории округа.

До реорганизации в декабре 1943 г. отдела пропаганды проблемами молодежной политики, искусства и культуры занимались четвертый и пятый «рефераты» этого же «раздела». Однако 18 декабря 1943 г., по приказу Гитлера, служба пропаганды при Генеральном Комиссаре в Минске приобрела статус отдела рейхсминистерства народного просвещения и пропаганды. Й. Геббельс назначил его руководителем доктора Х.В. Фишера. Осуществление идеологических задач немецкой политики предполагалось проводить через подчиненных габитскимиссарам пропагандистов-референтов. Два главных отдела – пропаганды и печати – возглавили референты Франковский и Краус. А сами «рефераты» были реорганизованы: возникли отделы культуры, кино и радиопропаганды⁸.

Отдел культуры после реорганизации возглавил белорусский коллаборационист Сивица. Он же контролировал деятельность первого «реферата» этого отдела, в сферу компетенции которого входили надзор за белорусской культурной жизнью, пропагандистской работой в школах и среди молодежи. Служба Сивицы исполняла также роль цензора белорусскоязычных радиопрограмм. Второй «реферат» следил за театральной жизнью и непосредственно занимался вопросами культуры по г. Минск. Главой подразделения стал немецкий референт Аренхфельд. Третий реферат осуществлял задачи распространения в округе достижений немецкой культуры. Руководил этой работой референт Нотцольд⁹.

Как видим, практически все главные руководящие должности во всех отделах комиссариата, связанных с идеологией и пропагандой, занимали немцы. Они же возглавляли волостные филиалы отдела пропаганды. При этом в окружных филиалах в качестве простых пропагандистов работало много белорусов. Приведем их численный состав на лето 1943 г.: Минский округ – 15 человек, Вилейский – 11, Слуцкий – 4, Барановичский – 10, Минск-город – 7, Лидский – 7, Глубокский – 4, Ганцевичский – 4, Слонимский – 10, Новогрудский – 7, непосредственно при Генеральном Комиссаре – 25, вместе это составляло 92 белорусских сотрудника. Кроме того, белорусских специалистов привлекали к работе в так называемой «Информационной секретной службе». Здесь занимались прослушиванием московского радио и просмотром советских газет, после чего полученную информацию подвергали «свободной интерпретации» в материалах, адресованных населению округа¹⁰.

«Белорусские коллаборационисты, выходцы из местной среды, в основном заняли должности, определенным образом связанные со сферой идеологии. Например, Сенкевич был назначен редактором «Минской газеты», которая позже получила название

⁷ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 2376. Л. 19.

⁸ Там же. Л. 21.

⁹ Там же. Л. 22.

¹⁰ Там же. Д. 1273. Л. 138.

«Белорусской». Редактором газеты «Голос села» были тот же Сенкевич и Короленко; Акинчиц стал организатором «школы пропагандистов», – отмечалось ранее [5, с. 82].

При этом использование местных кадров должно было служить большей верификации немецкой пропаганды, в том числе за счет более точного перевода с немецкого языка на белорусский материалов, присылаемых из Берлина.

Одним из первых нормативных актов немецкой администрации округа, регламентировавшим сферу идеологии, стал приказ В. Кубе от 17 сентября 1941 г. В нем говорилось о необходимости «ликвидировать идеологический вакуум и противопоставить свою пропаганду коммунистической, которая саботирует мероприятия немецкой власти». Кубе предложил развернуть широкую идеологическую кампанию о скорой победе Германии, о ее военной мощи и культурно-историческом величии¹¹.

В июне 1942 г. Кубе приказал всем местным руководителям пропагандистской службы собирать материалы для радиопрограммы «Зеркало белорусского времени», которая готовилась на минской радиостанции и была адресована белорусским слушателям. Все главы отделов ГК должны были передавать референту по радиопропаганде Герцогу небольшие сообщения о «своей деятельности на благо Белоруссии», которые потом зачитывались в разделе «События»¹².

Для повышения эффективности работы пропагандистской службы 25 апреля 1942 г. Кубе распорядился об учреждении так называемого «Пропагандистского круга» – своеобразного консультативного и информационного органа, который должен был обеспечить взаимодействие в области пропаганды всех важнейших служб гражданской немецкой администрации округа¹³.

Использование радио, как средства пропаганды, стало приоритетным направлением деятельности соответствующего отдела в составе ГК в Минске. В течение войны группа радиопропаганды дислоцировалась сначала в Смоленске, а потом в Могилеве. Она занималась непосредственно трансляцией радиопередач. А «реферат» радиопропаганды при ГК в Минске имел дело с созданием материалов пропаганды для местных радиостанций. В Смоленске, а потом в Могилеве занимались трансляцией этих материалов и следили за техническим состоянием местных радиостанций. Поскольку оборудование и многие линии радиостанций были разрушены или находились в нерабочем состоянии, группам Штофрегена и Шлипхака было поручено в кратчайшие сроки решить проблему с техническим обеспечением радиоустановок. Результатом работы обеих групп стало возобновление деятельности 18 радиостанций уже летом 1942 г.¹⁴

С июля 1942 г. группы Гебхарда и Анфта осуществляли программу создания главной радиопрограммы в Смоленске, а 8 сентября 1942 г. была проведена первая трансляция на длинных волнах. Станция получила название «Голос народа», а ее музыкальным позывным стала мелодия русской песни «Вечерний звон». Но в ноябре 1942 г. дислокация радиостанции изменилась, ее новым местоположением стал Могилев. Этот город в качестве центра радиотрансляций был выбран не случайно, так как здесь осталась с довоенных времен новая советская радиостанция. Ежедневно «Голос народа» транслировал передачи в течение 9,5 часа, из которых 1,5 часа отводилось на зачитывание материалов прессы¹⁵. Немцы привлекли к работе на радиостанции членов «Русского художественного общества» Могилева. Они выпускали музыкальные программы с участием хороших исполнителей, инструментального ансамбля и группы балалаечников.

В крупных городах, как правило, на предприятиях устанавливали усилители зву-

¹¹ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 1. Л. 1.

¹² НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 1273. Л. 100.

¹³ Жумарь С.В. Оккупационная периодическая печать на территории Белоруссии в годы ВОВ: дис. ... канд. ист. наук. Минск, 1995. С. 54.

¹⁴ НАРБ. Ф. 411. Оп. 1. Д. 11. Л. 9.

¹⁵ Там же. Л. 10.

ка, которые вели трансляцию собственных программ. Здесь была и собственная студия, и необходимое техническое оснащение, и пластинки. А в маленьких городках, где создание собственных радиопрограмм было невозможно, принимали радиосигналы с ближайшей централи. Из Германии в Могилев и на местные радиостанции присылались пластинки с произведениями немецкой и русской классической музыки, с развлекательной и танцевальной музыкой (например, в конце 1942 г. – 1900 штук), а также ноты и музыкальные инструменты¹⁶.

Главой радиопункта в Могилеве стал референт Хартзайль, из отчетов которого можно узнать о содержании радиопередач. Так, в конце 1942 г. ежемесячно 11,5 % от общего количества времени радиотрансляций составляли сообщения вермахта и спецвыпуски по военным вопросам, 19,4 % – военно-политическая информация, «политические известия из Великой Германии и зарубежья» – 39,8 %, о хозяйственном строительстве «в освобожденных областях России» – 9,6 %, о культурном строительстве – 11,5 %, об экономическом и военном состоянии СССР – 8,2 %¹⁷.

Идеологическая война, развернувшаяся между двумя противоборствующими сторонами, обусловила потребность оккупантов в налаживании масштабной и системной пропагандистской деятельности, в том числе организации типографского дела для издания листовок, плакатов, журналов и газет. Материалы для печати присылались из Берлина. Их первоначальную обработку и подбор осуществляли специальные службы, например, «Политическая служба пропаганды», «Служба печати Востока», «Служба пропагандистских материалов». В дальнейшем появляется целый ряд организаций по подготовке соответствующих пропагандистских материалов: «Информационное бюро Белоруссии», «Белорусская корреспонденция», «Немецкое информационное бюро в Минске». В Минске действовала типография, ко-

торая выпускала основную часть белорусскоязычных журналов и газет. Практически во всех крупных городах и местечках округа была налажена издательская деятельность – Барановичах, Новогрудке, Слониме, Лиде, Бресте, Пинске, Вилейке. При этом немецким референтам местных отделов пропаганды рекомендовалось привлекать к сотрудничеству белорусских корреспондентов. Действительно, большинство статей, содержащихся в белорусскоязычных изданиях, было подписано авторами с белорусскими фамилиями. Это должно было усилить степень доверия к публикуемой информации, максимально приблизить ее к восприятию местными жителями. Согласно отчетам отдела пропаганды, белорусы с большим интересом читали все статьи по военно-политическим, экономическим, культурным вопросам и полностью доверяли всем новостям из немецких изданий. При этом же констатировалось, что повышенный интерес к немецкой печатной продукции во многом обусловлен дефицитом бумаги, которую местные жители использовали для изготовления «самокруток»¹⁸.

Редакторами газет и журналов были этнические белорусы, однако их действия контролировали специальные группы цензуры, в составе которых были только немцы. Уже в конце 1943 г. при отделе печати ГК в Минске был учрежден отдел цензуры¹⁹.

На протяжении 1942–1943 гг. общее количество печатных изданий и их тираж постоянно возрастали. Немецкие власти во главе с В. Кубе стремились к тому, чтобы в каждой административной единице округа была своя газета. Хотя белорусскоязычная пресса уступала по количеству аналогичным пропагандистским изданиям на русском, украинском, литовском, эстонском языках, тем не менее, в 20-ти городах Беларуси, Германии, Польши и Литвы выпускалось около 27 газет, 14 журналов, 3 ежегодников (календарей) на белорусском языке. При этом количество наиболее крупных изданий с тиражом

¹⁶ НАРБ. Ф. 411. Оп. 1. Д. 11. Л. 38.

¹⁷ Там же. Л. 24.

¹⁸ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 2372. Л. 75.

¹⁹ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 1281. Л. 73.

не менее 15000 экземпляров не превышала 10–15 наименований. Среди них нужно отметить «Беларускую газету» (тираж 80000 экземпляров), «Голас вескі» (40000), «Пагоню» (25000), «Слоніўскую газету» (15000) и т. д. Среди русскоязычных изданий наиболее значительными были газеты «Новый путь» и «За Родину».

В периодических изданиях, а также в иных средствах пропаганды, в соответствии с циркуляром Кубе, вводились особые правила использования некоторых географических названий. Так, 20 мая 1942 г. Генеральный Комиссар приказывает использовать в печати и на радио старые, досоветские названия, которые не были связаны с советской идеологией, а также запрещает использовать ряд исконно русских названий и понятий. Запрещалось, например, применять словосочетания «балтийские государства»; «Красная армия»; «московский, -ое, -ая». Последние словосочетания были запрещены, как выражители «типичного российского империализма». Разрешенными цензурой выражениями считались «новый государственный строй на Востоке», «в освобожденных областях России». Собственно «Востоком» называлась вся европейская часть СССР, а понятие «восточное пространство» отождествлялось с территорией СССР на июнь 1941 г.²⁰

Пропагандистскую литературу, которую сначала присылали из Берлина, со временем стали издавать в Минске. В апреле 1943 г. тут было основано так называемое «Пресс-бюро» под руководством А.П. Гляйкснера. Бюро пользовалось материалами нижестоящих, подчиненных ей организаций, – «Белорусской службы информации», «Белорусской корреспонденции для политики, экономики и культуры с белорусскими известиями», «Немецкого информационного бюро в Белоруссии» и «Немецкой изобразительной пресс-службы в Белоруссии». В задачи руководства «Пресс-бюро» входили еженедельные доклады Генеральному Комиссару о планах и на-

правлениях деятельности, обзор белорусскоязычных и немецких изданий²¹.

Деятельность этого пропагандистского органа должна была стимулировать белорусский народ к сотрудничеству с немецкой властью. При этом «Белорусская корреспонденция» должна была освещать общеполитическую линию, ей запрещалось заниматься мелкими ежедневными вопросами; создание в массовом сознании привлекательной картины «Новой Европы» стало ее главной задачей. А «Немецкая корреспонденция в Белоруссии» знакомила белорусскую общественность с событиями в округе через публикуемые материалы о «восстановлении хозяйства в освобожденных областях», о «новой социальной и аграрной политике», о культурной жизни и т. д. Издательские центры существовали также в Барановичах, Слониме – почти во всех крупных городах Генерального округа²².

Пресса и радио были главными, но не единственными источниками влияния и воспитания населения округа. Значительную роль играли визуальные средства пропаганды – кино и фотоискусство. К этой же категории можно отнести организацию и проведение «экскурсий представителей белорусского народа за границу», в Германию, для знакомства с «настоящим социалистическим строем». Среди аудиальных средств выделялись радио и деятельность местных референтов-пропагандистов. Многочисленные пропагандистские акции соединяли в себе эти две формы: в ходе организации сельскохозяйственных выставок, проведения народных сходов и праздников, церковных служб, занятий в школах визуальные средства дополнялись аудиальными и наоборот²³.

Формы и методы немецкой пропаганды совершенствовались в течение всего военного времени. Уже в первые дни войны к населению захваченных территорий обратились представители специальных частей вермахта – так называемый «рот пропаганды». В обра-

²⁰ НАРБ. Ф. 411. Оп. 1. Д. 1. Л. 36.

²¹ НАРБ. Ф. 556. Оп. 1. Д. 1. Л. 5.

²² НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 20. Л. 15.

²³ НАРБ. Ф. 411. Оп. 1. Д. 1. Л. 17, 29.

щении «К трудящимся и крестьянству» говорилось, что «германская армия вошла на территорию СССР для освобождения всех рабочих от большевистского гнета»²⁴. «Первые пропагандистские акции немецких властей на оккупированной советской территории были призваны подчеркнуть разницу между народом и коммунистами. Война якобы носит исключительно антисоветский, освободительный характер», – отмечает Е.А. Пуш-каренко [6, с. 170]. Немецкие пропагандисты подчеркивали, что германская армия борется не с народом – русским или белорусским – а с большевиками и «преступным советским строем»²⁵.

С первых дней установления «нового порядка» звучали и антисемитские лозунги, евреев обвиняли в шпионаже и саботаже всех немецких мероприятий. «Как известно, Беларусь, будучи в составе Российской империи, входила в так называемую «зону оседлости», в черте которой могли селиться евреи. Многочисленные белорусские местечки были населены евреями-ремесленниками, которые стали неотъемлемой частью белорусской культуры. О соотношении еврейского населения с другими народами на территории округа к началу Великой Отечественной войны говорят следующие цифры. Из 56 городов Западной Беларуси (в границах современной РБ) в семи евреи составляли более 75 %. В целом 283,3 тыс. человек, или 8,8 % от общего числа жителей Западной Беларуси, исповедовали иудаизм. С началом немецкой оккупации Польши, спасаясь от нацистского преследования, многочисленные группы евреев осуществляли попытки перехода на территорию БССР. Всего к началу 1940 г. на территории Советской Белоруссии насчитывалось около 110 тыс. беженцев, в основном еврейского происхождения, из которых 86890 пребывали на территории Западной Беларуси», – отмечалось автором ранее [7, с. 167].

Еврейское население систематически истреблялось как на территории самой Германии, так и в оккупированных ею странах Европы. Беларусь не стала исключением, поэтому именно еврейское население в материалах немецкой пропаганды выступало в качестве главного объекта самых беспринципных и лживых обвинений, в том числе в развязывании войны. Антиеврейские акции уничтожения происходили на глазах остального населения, что еще больше девальвировало содержание нацистской пропаганды, обращенной к этническим белорусам. Было очевидно, что преступления, чинимые против евреев, могут совершаться в дальнейшем и против белорусов, что и подтвердила нацистская оккупационная практика.

Одним из главных тематических направлений стала и антипартизанская пропаганда. Местных жителей старались убедить, что 85 % «бандитов» (именно так называли партизан) попали в партизанские отряды принудительно, а оставшиеся 15 % состоят «из жидов, коммунистов и деятелей советской администрации». В местах дислокации партизан с самолетов сбрасывались листовки, в которых всем сдавшимся партизанам гарантировались жизнь и свобода, если они обратятся в немецкую администрацию и предъявят данную листовку-пропуск²⁶.

В июле–августе 1941 г. немцы устраивали в деревнях так называемые «сходы» местных сельских жителей, на которых сообщали, что оборона Москвы сломлена. Нередко практиковалась и такая форма, как распространение слухов. Через военнопленных и дезертиров распространяли слухи о том, что советское правительство объявило «врагами советского народа» все население Белоруссии и обещало расстрелять всех мужчин после возвращения Красной Армии. С самолетов разбрасывались листовки, написанные от имени «русских», проживавших на территории, «еще не освобожденной от большевиков», в которых содержалась дезинформация²⁷.

²⁴ НАРБ. Ф. 4. Оп. 33а. Д. 33. Л. 10.

²⁵ Там же. Л. 12.

²⁶ НАРБ. Ф. 4. Оп. 33а. Д. 645. Л. 14.

²⁷ Там же. Д. 63. Л. 8.

В течение 1942 г. расширяется деятельность отдела пропаганды, она приобретает новые формы и охватывает все слои общества. Главными факторами, которые определяли отношение местного населения к оккупационной немецкой власти, были следующие: партизанское движение, необходимость выполнения бывшими колхозниками все возрасставших норм поставок сельхозпродукции, трудности с обеспечением сельского и особенно городского населения продовольствием. Но наиболее злободневным для оккупантов был партизанский вопрос. Немцы отмечали, что население под влиянием пропаганды «бандитов» боится участвовать в проводимых мероприятиях, из-за чего многие экономические задачи не осуществляются.

Особой формой работы отдела пропаганды в 1942 г. стало проведение сельскохозяйственных и животноводческих выставок, а также «праздников урожая», целью которых было поощрение крестьян к труду, стимулирование повышения урожайности через внедрение новых агротехнологий и техники²⁸.

Местным властям рекомендовалось проводить для населения «развлекательные вечера». Начинались они обычно с доклада немецкого референта-пропагандиста, а далее следовала сама развлекательная программа. Немецкие источники с гордостью отмечали, что подобные акции «русские» встречают с большим удовольствием, особенно горожане²⁹.

Целям пропаганды было подчинено и проведение выставок произведений белорусских художников, регулярно проходивших с 1942 г. При этом знакомству с экспозицией предшествовало выступление немецкого пропагандиста. Местная немецкая администрация была обязана организовывать «читальные комнаты», в которых наряду с пропагандистскими материалами разрешалось размещать и выдавать населению произведения русской и мировой классической литературы (Чехова, Гоголя, Шиллера)³⁰.

Для поддержания авторитета немецкой власти среди местного населения пропагандистам рекомендовалось стимулировать рост позитивных настроений населения путем проведения сходов, собраний, распространения «Комментариев о текущем положении». А для охвата населения удаленных от Минска районов рекомендовалось сбрасывать пропагандистскую литературу с самолетов³¹.

Население было обязано посещать кинотеатры по субботам и воскресеньям. Местная администрация должна была следить за тем, сколько человек посмотрело фильм или присутствовало на мероприятиях. Перед началом художественной ленты обязательно демонстрировался документальный фильм пропагандистского содержания либо выступал немецкий пропагандист³².

Ни одно общественное мероприятие не обходилось без идейно-политического контекста. Одна и та же информация неоднократно повторялась по радио, в газетах, на сходах крестьян и собраниях работников предприятий, в школах и кружках. Подобный метод дублирования должен был усилить эффект идеологического воздействия. В целом работа отдела пропаганды была построена на хорошем знании народной психологии, особенностей менталитета местного населения. Цензура бдительно следила за тем, чтобы публикуемые материалы пропаганды были лишены черт немецкой стилистики и языка, в целом соответствовали особенностям народной психологии.

Характеризуя пропагандистскую деятельность оккупантов, интересно привести цитату из выступления начальника отдела пропаганды ГК Шретера о работе служб пропаганды, прессы, радио и кино. Нижеследующее высказывание позволяет представить, как оценивали свою деятельность на идеологическом поприще представители немецкой администрации округа. «Мы должны констатировать, что для нас материал <из Берлина> не подходит, так как в нем слишком мало учитываются местные условия. Во

²⁸ НАРБ. Ф. 4. Оп. 33а. Д. 11. Л. 23.

²⁹ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 102. Л. 41.

³⁰ НАРБ. Ф. 4. Оп. 33а. Д. 15. Л. 21.

³¹ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 98. Л. 15.

³² НАРБ. Ф. 4. Оп. 1. Д. 1. Л. 53.

многих случаях на территории Беларуси плакаты мало эффективны, прежде всего потому, что старосты в сельской местности из-за страха перед бандами не осмеливаются их вывешивать. По этой же причине владельцы домов, на которых вывешены такие плакаты, немедленно их срывают. Совсем иначе обстоит дело с листовками. Каждый сначала читает их, затем берет домой и передает дальше. Я хочу изготавливать больше агитационно-пропагандистских материалов, соответствующих образу мыслей и языку белорусов, ибо мы думаем и говорим совершенно по-другому, так что народ очень быстро распознает, изготовлен ли тот или иной печатный материал немцами или местными пропагандистами», — отметил глава отдела пропаганды на заседании Генерального Комиссариата в апреле 1943 г.³³

Оценивая эффективность немецкого идеологического воздействия на местное белорусское население, следует учитывать и ряд других факторов. Среди них наиболее существенным представляется фактор крупномасштабного партизанского движения. Всего за годы Великой Отечественной войны на территории Беларуси действовало 1255 советских партизанских отрядов. Эти формирования насчитывали более 374 тысяч вооруженных бойцов³⁴. Контрпропаганда, которую вели партизаны, существенно снижала эффективность массовой немецкой агитации. Партизаны разоблачали дезинформацию о положении на советско-германском фронте и в советском тылу, рассказывали правду о положении белорусских оstarбайтеров в «рейхе» [8, с. 66].

Еще в большей степени нивелировали значимость идеологического воздействия на местное население действия самих оккупационных властей, а именно политика «выжженной земли», карательные экспедиции

СС и СД в зонах действия партизан. Об отрицательном влиянии политики «выжженной земли» на эффективность пропагандистской работы неоднократно докладывал своему руководству Генеральный Комиссар округа — В. Кубе. Например, в июне 1943 г. он сообщал, что среди 5000 убитых в ходе операции «Коттбус», «которые якобы сотрудничали с партизанами, много женщин и детей». Кубе предупреждал: «политическое воздействие этой крупной акции на мирное население в результате расстрела множества женщин и детей ужасающее»³⁵.

ВЫВОДЫ

Анализ документальных источников позволяет сделать вывод, что в силу длительного периода оккупации территории БССР пропагандистская деятельность немецких властей имела здесь ряд отличительных черт.

Во-первых, идеологическое воздействие на местное население имело характер хорошо налаженной и четко организованной работы, которая была построена по аналогии с пропагандистской системой самой нацистской Германии. Широко использовались как визуальные (листовки, плакаты, печатные издания, художественные выставки), так и аудиальные средства воздействия (радиотрансляции, концерты, праздники, собрания работников предприятий и сходы сельских жителей).

Во-вторых, пропаганда велась с учетом психологических и культурно-исторических особенностей местного населения.

В-третьих, гражданской немецкой администрации округа во главе с В. Кубе пропаганде отводилась роль превентивного инструмента в обеспечении спокойного тыла и выполнении экономических и политических задач германского рейха на оккупированных территориях.

В-четвертых, содержание пропаганды сочетало в себе как откровенную ложь и де-

³³ НАРБ. Ф. 370. Оп. 1. Д. 1395, л. 23, 24, 79, 80, 85, 86, 91-99, 103-105, 119-120.

³⁴ Беларусь партизанская. Иллюстрированная энциклопедия партизанского движения в Беларуси в годы Великой Отечественной войны / под общ. ред. А.М. Литвина. Минск, 2019. С. 235.

³⁵ «Коттбус». Нацистская карательная операция в Беларуси, май–июнь 1943 г.: документы и материалы / сост. В.Д. Селеменев. Минск: НАРБ, 2018. С. 139.

магогию, так и критику реальных недостатков советской экономической и политической системы.

В-пятых, длительный период оккупации территории Советской Белоруссии вынуждал немецкие власти округа постоянно совершенствовать формы и методы идейно-политического влияния на массовое сознание белорусов, а также прибегать к использова-

нию в пропагандистской деятельности местных коллаборационистов.

В-шестых, низкая эффективность немецкой пропаганды на территории округа была обусловлена рядом факторов: наличием массового партизанского движения и советской контрпропаганды, крайне жестоким оккупационным режимом, в том числе политикой «выжженной земли».

Список источников

1. *Кривошей Д. А.* Судьбы народов Беларуси под оккупацией (июнь 1941 – июль 1944 г.). М.: Фонд «Историческая память», 2017. 315 с.
2. *Бимбасов Р.Г.* Организация устной пропаганды и агитации в годы Великой Отечественной войны (на материалах Северной Осетии) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. 2020. Т. 19. № 2. С. 361-373. <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2020-19-2-361-373>, <https://elibrary.ru/gibpfl>
3. Беларусь в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 / отв. ред. А.А. Коваленя. Минск: БелТА, 2005. 540 с.
4. Республика-партизанка. К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне: сб. науч. статей / отв. ред. С.Л. Кандыбович, В.В. Данилович, О.В. Солопова. М.: Студия «Этника», 2020. 480 с.
5. *Мамаева Т.П., Пушкарёнка Е.А.* Белорусская национальная идея как инструмент немецкой пропаганды на территории Генерального округа Беларусь // Вестник Брянского государственного университета. 2021. № 4 (50). С. 80-88. <https://doi.org/10.22281/2413-9912-2021-05-04-80-88>, <https://elibrary.ru/geocyc>
6. *Пушкарёнка Е.А.* Антисоветская пропаганда немецких властей на оккупированной территории СССР (на материалах Генерального округа Беларусь) // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 471. С. 170-177. <https://doi.org/10.17223/15617793/471/20>, <https://elibrary.ru/loqrnd>
7. *Пушкарёнка Е.А.* Немецкая пропаганда антисемитизма и политика геноцида евреев: реакция местного населения и его политические настроения (на примере Генерального округа Беларусь) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2022. Т. 12. № 2. С. 164-176. <https://doi.org/10.21869/2223-1501-2022-12-2-164-176>, <https://elibrary.ru/dvxpre>
8. *Литвин А.М.* Боевая деятельность партизан Беларуси в период подготовки и проведения Курской битвы // 1943 год. От Курска до Днепра: Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию разгрома немецко-фашистских войск в Курской битве / отв. ред. Ю.А. Никифоров. М., 2018. С. 55-66. <https://elibrary.ru/zgxejf>

References

1. Krivoshei D. A. (2017). *Sud'by narodov Belarusi pod okkupatsiei (iyun' 1941 – iyul' 1944 g.)* [The Fate of the Peoples of Belarus Under Occupation (June 1941 – July 1944)]. Moscow, Foundation “Historical Memory”, 315 p. (In Russ.)
2. Bimbassov R.G. (2020). Organization of oral advertising and agitation in the years of the Great Patriotic War (on materials of North Ossetia). *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istoriya Rossii = RUDN Journal of Russian History*, vol. 19, no. 2, pp. 361-373. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2020-19-2-361-373>, <https://elibrary.ru/gibpfl>
3. Kovalenya A.A. (executive ed.). (2005). *Belarus' v gody Velikoi Otechestvennoi voiny 1941–1945* [Belarus During the Great Patriotic War 1941–1945]. Minsk: Belarusian Telegraph Agency Publ., 540 p. (In Russ.)

4. Kandybovich S.L., Danilovich V.V., Solopova O.V. (executive eds.). (2020). *Respublika-partizanka. K 75-letiyu Pobedy v Velikoi Otechestvennoi voine* [The Republic-Partisan. To the 75th Anniversary of Victory in the Great Patriotic War]. Moscow, Studio "Ethnika", 480 p. (In Russ.)
5. Mamaeva T.P., Pushkarenko E.A. (2021). The Belarusian national idea as a tool of German propaganda on the territory of the General District of Belarus. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 4 (50), pp. 80-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.22281/2413-9912-2021-05-04-80-88>, <https://elibrary.ru/qeocyc>
6. Pushkarenko E.A. (2021). German authorities' anti-Soviet propaganda in the occupied territory of the USSR (based on the materials of the General District Of Belarus). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, no. 471, pp. 170-177. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/15617793/471/20>, <https://elibrary.ru/loqrnd>
7. Pushkarenko E.A. (2022). German propaganda of anti-semitism and the policy of the genocide of Jews: the reaction of the local population and its political sentiments (on the example of the General District of Belarus). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya i pravo = Proceedings of the South-West State University. Series: History and Law*, vol. 12, no. 2, pp. 164-176. (In Russ.) <https://doi.org/10.21869/2223-1501-2022-12-2-164-176>, <https://elibrary.ru/dvxpre>
8. Litvin A.M. (2018). Boevaya deyatel'nost' partizan Belarusi v period podgotovki i provedeniya Kurskoi bitvy. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, posvyashchennaya 75-letiyu razgroma nemetsko-fashistskikh voisk v Kurskoi bitve «1943 god. Ot Kurska do Dnepra»* [International Scientific and Practical Conference, dedicated. 75th anniversary of the defeat of Nazi and Fascist Troops in the Battle of Kursk "1943. From Kursk to Dnipro"]. Moscow, pp. 55-66. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zgxejf>

Информация об авторе

Пушкарёнка Елена Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, Российская таможенная академия, г. Люберцы, Московская обл., Российская Федерация.
<http://orcid.org/0000-0003-3048-9321>
pushkarenko-elena@mail.ru

Поступила в редакцию 28.11.2022
Поступила после рецензирования 06.03.2023
Принята к публикации 19.06.2023

Information about the author

Elena A. Pushkarenko, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of Humanities Department, Russian Customs Academy, Lyubertsy, Moscow Region, Russian Federation.
<http://orcid.org/0000-0003-3048-9321>
pushkarenko-elena@mail.ru

Received 28.11.2022
Approved 06.03.2023
Revised 19.06.2023

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья
УДК 94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1000-1009>



Концепция «нового похода» в официальной трактовке истории Коммунистической партии Китая

Владимир Алексеевич СКОСЫРЕВ 

ФГАУН «Институт Китая и современной Азии Российской академии наук»

117218, Российская Федерация, г. Москва, Нахимовский просп., 32

skosyrev@iccaras.ru

Актуальность. В работе анализируется идеологема «нового похода» Коммунистической партии Китая (КПК). В последнее время это словосочетание часто звучит в речах руководителей Китайской Народной Республики (КНР) и активно продвигается партийными органами пропаганды. Цель исследования – проследить процесс развития выражения «новый поход» в идеологическом поле КНР и определить ключевые смыслы, которые вкладываются в концепцию.

Материалы и методы. Для достижения обозначенной цели проанализированы речи руководителей КНР 1996, 2006 и 2016 гг. по случаю круглой годовщины окончания Великого похода китайских коммунистов 1934–1936 гг., с которым связана идеологема «нового похода». С помощью качественного и количественного контент-анализа выделяются общие и особенные для трех текстов моменты. Показано, каким содержанием наполнялась концепция «нового Великого похода». Также прослежено возникновение в официальных источниках термина «новый поход» и выделены идеи, которые партийные теоретики связывают с этим выражением.

Результаты исследования. Установлено, что идеологема смещает акцент с достижений предшествующего периода развития страны на грядущие успехи социалистического строительства в «новую эпоху», провозглашенную нынешним генеральным секретарем ЦК КПК Си Цзиньпином.

Выводы. Возникновение концепции «нового похода» свидетельствует об отдельных изменениях в том, как КПК позиционирует себя в истории Китая. Дальнейшему исследованию подлежит влияние этой трансформации на идеологию КНР в целом.

Ключевые слова: Китай, КНР, идеология, «новый поход», Великий поход, «новый Великий поход», «новая эпоха», Си Цзиньпин

Для цитирования: Скосырев В.А. Концепция «нового похода» в официальной трактовке истории Коммунистической партии Китая // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 1000-1009. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1000-1009>

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1000-1009>

The concept of a “new march” in the official interpretation of the history of the Communist Party of China

Vladimir A. SKOSYREV 

Institute of China and Contemporary Asia of the Russian Academy of Sciences
32 Nakhimovskii Ave., Moscow, 117218, Russian Federation
skosyrev@iccaras.ru

Importance. The paper analyzes the concept of “new march” of the Communist Party of China (CPC). Recently, this phrase has been often mentioned in the speeches of leaders of the People’s Republic of China (PRC) and has been actively promoted by party propaganda. The purpose of the research is to trace the development process of the expression “new march” in the ideological field of the PRC and to determine the key meaning of the concept.

Materials and methods. To achieve the purpose, the speeches of PRC’s leaders in 1996, 2006 and 2016 on the occasion of the round anniversary of the end of the Long March of 1934–1936, which is associated with the ideology of the “new march”, are analyzed. With the qualitative and quantitative content analysis, common and special points for the three texts are highlighted. It is shown how the concept of the “new Long March” was filled with content. The origin of the term “new march” in official sources is also traced and the ideas that party theorists associate with this expression are highlighted.

Result and Discussion. It’s finds out that the ideologeme mainly shifts focus from achievements of previous period of the country’s development to future successes of socialist construction in the “New Era” proclaimed by the current General Secretary of the CPC Central Committee Xi Jinping.

Conclusion. Emergence of the “new march” concept is indicative of some changes in how the CPC positions itself in Chinese history. Influence of this transformation on PRC’s ideology as a whole is subject to further research.

Keywords: China, PRC, ideology, “new march”, Long March, “new Long March”, “New Era”, Xi Jinping

For citation: Skosyrev, V.A. (2023). The concept of a “new march” in the official interpretation of the history of the Communist Party of China. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 1000-1009. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1000-1009>

АКТУАЛЬНОСТЬ

После прошедшего в октябре 2022 г. 20-го съезда КПК китайские СМИ и органы пропаганды стали усиленно продвигать отдельные термины, прозвучавшие в докладе Си Цзиньпина. Их анализ позволяет очертить контуры внутренней и внешней политики

КНР на ближайшие годы. Один из таких терминов – «новый поход».

Эта идеологема связана с определением китайской компартией своей роли в истории страны. В широком контексте этой проблематикой и отслеживанием новых концепций Коммунистической партии Китая занимаются многие российские китаеведы: А.В. Лома-

нов и О.Н. Борох [1], Д.А. Смирнов [2], А.В. Виноградов [3; 4], В.Г. Буров [5; 6], И.Е. Денисов и И.Ю. Зуенко [7], Б.О. Хубриков [8; 9] и др. Зарубежные китаеведы также уделяют внимание вопросу о том, как КПК опирается на историю для укрепления своей легитимности [10, р. 48; 11–15].

Непосредственно на концепцию «нового Великого похода» и присущий ей националистический заряд в 2019 г. обратил внимание Ю.М. Галенович [16, с. 20–21]. Голландский исследователь Фризо Стивенс также указывает на связь «нового Великого похода» с политикой укрепления совокупной мощи Китая на пути к намеченному компартией «великому национальному возрождению» [17]. А.В. Ломанов отмечает, что выражение «новый поход» «напоминает о трудном, изматывающем Великом походе (Чанчжэн) 1934–1935 гг. китайской Красной армии», а потому его использование в официальных текстах может говорить об ожиданиях китайским руководством трудностей на дальнейшем пути модернизации [18].

Между тем процесс формирования идеологии «нового похода» и связанные с ней смыслы пока подробно не исследовались. Цель настоящей статьи – восполнить этот пробел.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для этого анализируются речи руководителей КНР 1996¹, 2006² и 2016³ гг. по слу-

чаю круглой годовщины окончания Великого похода. С использованием качественного и количественного контент-анализа выделяются общие и особенные для трех текстов моменты. Показано, каким содержанием наполнялась концепция «нового Великого похода». Затем автор прослеживает возникновение в идеологическом поле КНР термина «новый поход» и выделяет идеи, которые партийная пропаганда связывает с этим выражением.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Великий поход. Термин «новый поход» по смыслу связан с Великим походом китайских коммунистов 1934–1936 гг. Это историческое событие в идеологии КПК считается одним из стержневых. Каждые десять лет руководитель партии произносит речь по случаю круглой годовщины окончания Великого похода. В таких выступлениях описывается контекст событий 1934–1936 гг., делаются выводы об их значении для идейной консолидации КПК и ее дальнейших успехах в борьбе с японскими захватчиками и за власть в стране, отмечаются уроки Великого похода для текущего момента.

Речи 1996, 2006 и 2016 гг. объединяет одинаковое видение исторического контекста Великого похода. Китайская нация находилась в смертельной опасности перед лицом японской агрессии. КПК призвала прекратить междоусобицы и дать отпор захватчикам. Однако Гоминьдан игнорировал внешнюю угрозу и стремился уничтожить коммунистические опорные базы. Левые ошибки партийного руководства не позволили компартии дать полноценный отпор Гоминьдану. Поэтому она была вынуждена начать поход на север страны.

В выступлениях 1996, 2006 и 2016 гг. отмечаются следующие итоги Великого похода для КПК:

¹ 江泽民：在纪念红军长征胜利六十周年大会上的讲话 [Цзянь Цзэминь: речь на собрании по случаю 60-летия победы Красной армии в Великом походе // Новостной портал «Синьхуа»]. 2006. 1 авг. URL: <http://news.sina.com.cn/c/2006-08-01/105910596000.shtml> (дата обращения: 17.04.2023).

² 胡锦涛：在纪念红军长征胜利 70 周年大会上的讲话 [Речь Ху Цзиньтао на собрании по случаю 70-летия победы Красной армии в Великом походе // Новостной портал «Синьхуа»]. 2006. 22 окт. URL: <https://news.sina.cn/sa/2006-10-22/detail-ikftpnny37529-81.d.html> (дата обращения: 17.04.2023).

³ 习近平：在纪念红军长征胜利 80 周年大会上的讲话 [Си Цзиньпин: речь на собрании по случаю 80-летия победы Красной армии в Великом походе // Агентство «Синьхуа»]. 2016. 21 окт. URL: <http://cpc.people.com.cn/n1/2016/1021/c64094-28798445.html> (дата обращения: 17.04.2023).

- произошел переход от неудач к победам;
- продемонстрирована непобедимость компартии, «вооруженной марксистской теорией»;
- сформировалось первое поколение китайских руководителей с Мао Цзэдуном в качестве «ядра»;
- преодолены левые ошибки и раскольнические тенденции;
- партийное руководство начало адаптировать марксизм к условиям Китая, открыт «верный» путь китайской революции;
- получен ценный практический и духовный опыт.

Вслед за изложением исторических достижений Великого похода руководители КПК отмечают, что и сегодня члены партии обязаны сохранять «дух Великого похода». Содержание трех речей о сущности этого духа идентично: «Превыше всего ставить коренные интересы всего народа и китайской нации, укреплять революционные идеалы и убеждения, твердо верить в неизбежную победу справедливого дела. Ради спасения страны и народа не бояться никаких невзгод и опасностей, быть готовым пойти на любые жертвы. Сохранять самостоятельность и искать истину в фактах, во всем исходить из реального положения дел. Смотреть на общую картину, строго соблюдать дисциплину, действовать сообща. Всецело полагаться на народные массы, быть вместе с народом до самой смерти, делить с ним горе и невзгоды, упорно бороться».

«Дух Великого похода» в речах китайских руководителей выступает связующим звеном между прошлым и настоящим. С помощью ритуального повторения одинаковых фраз подчеркивается преемственность политики КПК в разные эпохи. Доносится идея о том, что партия обладает неизменной духовной сущностью вне зависимости от проводимой политики и материальных условий жизни. Между тем следует учитывать, что обозначенные выше установки стали шаблонными в эпоху реформ и открытости, а не ранее. В частности, сохранение самостоя-

тельности, поиск истины в фактах и курс на массы обозначены как три ключевых пункта идей Мао Цзэдуна в «Решении по некоторым вопросам истории КПК со времени образования КНР» 1981 г.⁴ Основными целями данного документа были оценка исторической роли Мао Цзэдуна и обоснование перехода КПК к неидеологической прагматичной политике.

Таким образом, описание событий Великого похода и воспевание его «духа» в речах партийных руководителей формирует представление о неизменной духовной сущности КПК на фоне существенного изменения курса развития КНР в эпоху реформ и открытости.

«Новый Великий поход». В речах по случаю окончания Великого похода китайские лидеры также обозначают некоторые направления текущей и будущей политики партии. При этом используются термин «новый Великий поход». В этом разделе три выступления отличаются по содержанию.

В речи Цзян Цзэминя 1996 г. словосочетание «новый Великий поход» встречается 3 раза. Оно связывается со «строительством богатой и могущественной, демократической и цивилизованной социалистической державы». При этом Цзян ссылается на теорию Дэн Сяопина и его «стратегию развития из трех шагов»⁵, обозначенной на 13-м съезде ЦК КПК в 1987 г. В выступлении также содержится требование к «поддержанию скромного, осмотрительного, не высокомерного и не поспешного стиля работы». Отмечалось, что, в отличие от условий Великого похода, Китай сейчас находится в мирной обстановке и делает основной упор на экономическом строительстве.

⁴ 关于建国以来党的若干历史问题的决议 . 中央人民政府门户网站 [Решение по некоторым вопросам истории КПК со времени образования КНР // Интернет-портал Центрального правительства]. 2008. 23 июня. URL: http://www.gov.cn/test/2008-06/23/content_1024934.htm (дата обращения: 17.04.2023).

⁵ Первый шаг – удвоить ВВП показателей 1980 г. и обеспечить базовые материальные потребности людей к 1990 г. Второй – еще раз удвоить ВВП и достигнуть «малой зажиточности» к концу XX столетия. Третий – достичь уровня среднеразвитых стран по показателю подушевого ВВП и осуществить базовую модернизацию к середине XXI века [1, с. 61].

В речи Ху Цзиньтао текущей и будущей политике отведено значительно больше места – словосочетание «новый Великий поход» встречается 10 раз. Оно связывается со «строительством богатой и могущественной, демократической, цивилизованной и гармоничной социалистической державы и осуществлением великого возрождения китайской нации». Добавление термина «гармоничный» (和谐) отражает попытки Ху Цзиньтао выправить дисбалансы в социально-экономическом развитии, накопившиеся за годы реформ. Большой упор сделан на подогревании националистических настроений – термин «великое возрождение китайской нации» (中华民族的伟大复) упоминается 3 раза. В речи Цзян Цзэминя 1996 г. он отсутствует. Лишь 2 раза встречается фраза «национальное возрождение» (民族振兴).

В выступлении Ху Цзиньтао также приводится развернутая ссылка на предыдущие теории: «На пути нового Великого похода мы обязаны высоко держать знамя марксизма, идей Мао Цзэдуна, теории Дэн Сяопина, важной идеи «трех представительств», последовательно следовать научному подходу к развитию». Авторство последней концепции принадлежит самому Ху. Обращает на себя внимание обилие ссылок на марксизм в речи 2006 г. – 23 упоминания. В тексте 1996 г. их всего 3.

Новым моментом в выступлении Ху Цзиньтао стало упоминание военного строительства как основы обеспечения государственной безопасности. Значительно больше сказано про совершенствование управленческих возможностей партии. Если в речи 1996 г. Цзян Цзэминь лишь упоминает требование к поддержанию «чистого» стиля работы, то Ху в 2006 г. говорит о «научном, демократическом и законном правлении», «непрерывном повышении креативности, сплоченности и боеспособности партии», борьбе с «меркантилизмом, гедонизмом и крайним индивидуализмом». Эти установки отражают стремление тогдашнего руководства адаптировать партию к переменам в обществе. Планы по реформированию КПК были зафиксированы

в «Решении о некоторых важных вопросах возможностей управления партией» в сентябре 2004 г. [19, р. 124-127]. В речи Ху также упоминаются возможные «трудности и опасности» на предстоящем пути. В тексте 1996 г. такой оценки нет.

В выступлении Си Цзиньпина 2016 г. 10 раз упоминается «новый Великий поход» и 9 раз «сегодняшний Великий поход». Словосочетания связываются с «осуществлением двух «столетних целей» борьбы и китайской мечты о великом возрождении китайской нации». Две «столетние цели» озвучил Ху Цзиньтао в отчетном докладе на 18-м съезде КПК в 2012 г. Их содержание соотносится с ранее провозглашенными установками партии. Первая цель – завершить строительство «среднезажиточного общества» к 2021 г. Вторая – построить «богатую, сильную, демократическую, цивилизованную и гармоничную модернизированную социалистическую державу» к 2049 г. [6]. Концепцию «китайской мечты» выдвинул Си Цзиньпин [20]. Она развивает идеологический акцент на национализме. Это подтверждает более частое упоминание связанного с «китайской мечтой» словосочетания «великое возрождение китайской нации». В тексте выступления Си оно встречается 8 раз.

Во многих аспектах речь 2016 г. повторяет и развивает моменты, которые были впервые обозначены в 2006 г. Си Цзиньпин, как и Ху Цзиньтао, ссылается на предыдущие теории: идеи Мао Цзэдуна, теорию Дэн Сяопина, важную идею «трех представительств» и концепцию научного развития. Упоминается и марксизм, но реже, чем в выступлении Ху – 9 раз. Больше внимания уделено тематике военного строительства. Подчеркивается, что мощь вооруженных сил должна соотноситься с международным статусом, безопасностью и интересами развития страны. Повторяется и развивается тезис об улучшении управленческих возможностей партии. При этом упор сделан на концепциях госуправления Си Цзиньпина.

В 2016 г. еще не были выдвинуты «идеи Си Цзиньпина о социализме с китайской

спецификой новой эпохи». Они войдут в партийный устав в 2017 г. на 19-м съезде партии. Речь 2016 г. создавала для этого почву. Китайский лидер упоминает возникшие после 18-го съезда «новые концепции управления государством», «четыре всесторонних» аспекта (四个全面) и «пять концепций развития» (五位一体). Отмечены также «четыре сознания», среди которых «сознание ядра» (核心意识). В то время Си еще не был признан «ядром» партийного руководства, но соответствующий термин заблаговременно появился в идеологическом поле [1, с. 66].

В текстах выступлений 1996 и 2006 гг. неоднократно говорится о том, что КПК должна превыше всего ставить народные интересы. В речи 2016 г. эта тема акцентируется сильнее. Без учета упоминаний «народной армии» слово «народ» (人民 и老百姓) встречается 19 раз у Цзяна, 46 раз у Ху и 72 раза у Си. При этом в тексте 2016 г. используются такие метафоры, как «вода может как нести лодку, так и опрокинуть ее» в значении, что народ может быть как опорой партии, так и стать причиной ее краха.

Новым аспектом речи 2016 г. стал акцент на укреплении коммунистических идеалов и убеждений. «Сила в ногах есть только с убеждениями в сердце», – отмечает китайский лидер. Си Цзиньпин требует сохранения «уверенности» (自信) в китайском пути социализма, теории, строе и культуре. Утрата убеждений, с точки зрения китайского руководства, чревата упадком КПК, а без уверенности в культуре не произойдет возрождения китайской нации.

Си Цзиньпин развивает тезис об опасностях на предстоящем пути, прозвучавший один раз в речи Ху Цзиньтао 2006 г. Подчеркивается, что в ходе «нового Великого похода» партии необходимо учитывать внешнеполитическую и внутреннюю обстановку, «предотвратить систематические риски», «уклониться от переломных кризисов», «отстоять общий курс на развитие».

Таким образом, в трех выступлениях китайских лидеров по случаю круглой годов-

щины окончания Великого похода прослеживается процесс развития концепции «нового Великого похода». В речах нет существенных разрывов. Наоборот, каждый лидер продолжает линию предыдущего, внося в нее свои дополнения. Рост числа упоминаний словосочетания «новый Великий поход» соотносится с переносом акцента с прошлого на будущую траекторию развития страны.

«Новый поход». Обозначенная тенденция находит логичное завершение в идеологии «нового похода». Термин постепенно входил в идеологическое пространство КНР. Выражение, например, встречается в двухтомной истории КПК 2010 г.: «С основания КНР начался новый поход к борьбе за осуществление основных задач государственного процветания и могущества и всеобщего народного благосостояния»⁶. Однако здесь оно присутствует скорее как фигура речи. Во время первого срока правления Си Цзиньпин неоднократно упоминал фразу «поход» (征程) в связке с «двумя столетними» целями борьбы и «китайской мечтой о великом возрождении китайской нации»⁷.

Официальное упоминание термина «новый поход» фиксируется в докладе Си Цзиньпина 19-му съезду КПК в контексте перехода от «завершения строительства среднезажиточного общества» к «всестороннему построению модернизированной социалистической державы»⁸. В дальнейшем идеологема несколько раз появлялась в выступлениях китайского лидера в такой же

⁶ 中国共产党历史第二卷 (1949–1978)。北京: 中共党史出版社, 2011. [История Коммунистической партии Китая. Т. 2 (1949–1978). Пекин: Изд-во отдела истории КПК, 2011. С. 16].

⁷ 习近平. 论中国共产党历史。北京: 中央文献出版社, 2021.2. [Цзиньпин. Об истории Коммунистической партии Китая: в 2 т. Пекин: Центр. партийное лит. изд-во, 2021. Т. 2. С. 78, 152].

⁸ 习近平总书记十九大报告全文. 上海交通大学 [Доклад генерального секретаря Си Цзиньпина 19-му съезду. Шанхайский университет Цзяотун]. 2017. 7 дек. URL: <https://shss.sjtu.edu.cn/Upload/Files/2017-12-07-10-40-50-543156.pdf> (дата обращения: 17.04.2023).

связке, а также вместе со словосочетанием «великое возрождение китайской нации»⁹.

Однако наиболее активно термин «новый поход» стал подвигаться перед и после 20-го съезда КПК. В докладе съезду китайский лидер вновь использовал выражение в контексте «всестороннего построения модернизированной социалистической державы»¹⁰. Таким образом, концепция «нового похода» в официальной трактовке охватывает период от завершения строительства «среднезажиточного общества» в 2021 г. до достижения второй «столетней цели» борьбы в 2049 г.

Дальнейшее использование термина в партийной пропаганде подтверждает смещение ее акцента с прошлых успехов на перспективы будущего развития. С конца 2022 г. партийный журнал «Цюши» запустил цикл статей «Новая эпоха, новый поход, новое великое дело» (新时代新征程新伟业)¹¹. Тексты представляют собой отчеты журналистов с описанием того, как реализуются установки 20-го съезда на местах: в конкретной деревне, городском округе или предприятии. Говорится о модернизации госуправления на низовом уровне, подъеме уровня жизни в деревне, научно-технических достижениях и их распространении среди людей, охране окружающей среды, строительстве образовательных, культурных, спортивных и оздоровительных центров.

Абстрактным идеологическим концепциям придаются понятные для простого человека очертания. Приведем некоторые примеры. В микрорайоне Цзиньюань городского округа Гуйян пров. Гуйчжоу жители теперь за 15 минут ходьбы могут добраться до пункта помощи престарелым, дома быта, центра опеки, супермаркета. Так реализуется цель Си Цзиньпина по улучшению системы управления городскими и сельскими общинами. За 9 лет с 8000 до 30000 юаней вырос подушевой доход фермеров деревни Таюаньчжуан уезда Чжэндин пров. Хэбэй, которую Си Цзиньпин inspectировал в 2013 г. Это стало возможным благодаря партийной политике возрождения деревни¹². В г. Дунгуане пров. Гуандун построен первый в Китае «супер-микроскоп» – импульсный источник нейтронов ядерного деления. Так осуществляется принятая на 20-м съезде «инновационная стратегия развития». Особый акцент сделан на перспективах для молодежи – подчеркивается, что каждый молодой человек имеет возможность поработать на благо социалистического общества, реализовав себя как ученый, чиновник или предприниматель¹³.

Таким образом, в рамках концепции «нового похода» органы пропаганды создают светлый образ будущего страны и делают его понятным для конкретного человека.

ВЫВОДЫ

Ключевые смыслы идеологемы «нового похода» состоят в следующем:

– подчеркиваются перспективы развития страны в контексте движения КПК к намеченным на 2049 год целям. Си Цзиньпин провозгласил «новую эпоху» и основывает легитимность своего правления не столько

⁹ 习近平. 论中国共产党历史. 北京: 中央文献出版社, 2021.2 [Си Цзиньпин. Об истории Коммунистической партии Китая: в 2 т. Пекин: Центр. партийное лит. изд-во, 2021. Т. 2. С. 244-245, 305].

¹⁰ 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告. 新华社. 习近平: Высоко неся великое знамя социализма с китайской спецификой, сплоченно бороться за всестороннее строительство модернизированного социалистического государства – доклад на 20-ом Всекитайском съезде Коммунистической партии Китая. Агентство «Синьхуа». 2022. 25 окт. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm (дата обращения: 17.04.2023).

¹¹ 新时代新征程新伟业. 求是 [Новая эпоха, новый поход, новое великое дело. Цюши]. 2022. 1 дек. URL: http://www.qstheory.cn/dukan/qs/2022-12/01/c_1129173174.htm (дата обращения: 17.04.2023).

¹² 新时代新征程新伟业 (六). 求是 [Новая эпоха, новый поход, новое великое дело (6). Цюши]. 2023. 16 февр. URL: http://www.qstheory.cn/dukan/qs/2023-02/16/c_112-9363239.htm (дата обращения: 17.04.2023).

¹³ 新时代新征程新伟业 (三). 求是 [Новая эпоха, новый поход, новое великое дело (3). Цюши]. 2023. 1 янв. URL: http://www.qstheory.cn/dukan/qs/2023-01/01/c_1129246809.htm (дата обращения: 17.04.2023).

на экономических достижениях периода реформ и открытости, сколько на успехах в укреплении совокупной мощи страны и образе ее будущего. Такое смещение акцентов вылилось в усилия китайской пропаганды по приданию абстрактным стратегическим установкам осязаемых черт, понятных для конкретного человека;

– подчеркивается преемственность стратегического курса КПК, несмотря на имевшие место разрывы в ее политике. Доносится мысль о том, что компартия сохраняет «дух» участников Великого похода, и ее цель возрождения китайской нации остается неизменной.

Представляется второстепенным смысл того, что на пути «нового похода» КПК ждут такие же изнурительные испытания, как во время Великого похода. Наоборот, будущее в пропагандистских материалах представлено светлым. Хотя в идеологии, несомненно, заложена идея мобилизации перед лицом трудностей и опасностей.

«Новый поход» – новый термин для китайской идеологии. Связанные с ним смыслы могут уточняться и меняться. Как представляется, отслеживание динамики подобных изменений – одно из направлений исследования общей проблемы того, как КПК позиционирует себя в истории Китая и каким она видит будущее страны.

Список источников

1. *Борох О.Н., Ломанов А.В.* Новая эпоха Китая: от обогащения к усилению // *Мировая экономика и международные отношения*. 2018. Т. 62. № 3. С. 59-70. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2018-62-3-59-70>, <https://elibrary.ru/ythiez>
2. *Смирнов Д.А.* Идеино-теоретическая платформа КПК // *Китайская Народная Республика: политика, экономика, культура*. 2019–2021. М., 2022. С. 11-17. <https://elibrary.ru/rxykin>
3. *Виноградов А.В.* XIX съезд КПК. Великий поход к возрождению // *Проблемы Дальнего Востока*. 2018. № 1. С. 68-80. <https://elibrary.ru/yslmoa>
4. *Виноградов А.В.* Марксизм, КПК и новая эпоха Си Цзиньпина // *Ориенталистика*. 2022. Т. 5. № 4. С. 944-960. <https://doi.org/10.31696/2618-7043-2022-5-4-944-960>, <https://elibrary.ru/cswvej>
5. *Буров В.Г.* Новые тенденции в китайской идеологии после XVIII съезда КПК // *Азия и Африка сегодня*. 2020. № 10. С. 4-13. <https://doi.org/10.31857/S032150750011105-7>, <https://elibrary.ru/cvreqp>
6. *Буров В.Г.* Компартии Китая – сто лет // *Свободная мысль*. 2021. № 5. С. 5-18.
7. *Денисов И.Е., Зуенко И.Ю.* Новые подходы Пекина к историографии КПК и КНР: «исправление имен» в эпоху Си Цзиньпина // *Ориенталистика*. 2022. Т. 5. № 4. С. 734-750. <https://doi.org/10.31696/2618-7043-2022-5-4-734-750>, <https://elibrary.ru/kuzqvz>
8. *Хубриков Б.О.* Историческая политика в эпоху Си Цзиньпина // *Новое прошлое*. 2020. № 1. С. 66-83. <https://doi.org/10.18522.2500-3224-2020-1-66-83>, <https://elibrary.ru/izzncv>
9. *Хубриков Б.О.* Историческая политика в современном Китае: конструируя прошлое, воображая будущее // *Международная аналитика*. 2022. Т. 13. № 3. С. 145-156. <https://doi.org/10.46272/2587-8476-2022-13-3-145-156>, <https://elibrary.ru/mantos>
10. *Brown K.* China's Dream: The Culture of Chinese Communism and the Secret Sources of its Power. Cambridge: Polity Press, 2018. 240 p.
11. *Dotson J.* Raiders of the Propaganda Arc: The CCP Touts Archaeology to Boost China's "Cultural Self-Confidence". Center for Advanced China Research. 2020. URL: <https://www.ccpwatch.org/single-post/raiders-of-the-propaganda-arc-the-ccp-touts-archaeology-to-boost-china-s-cultural-self-confidence> (accessed: 17.04.2023).
12. *Jacob J.T., Subba B.B.* Towards Exceptionalism: The Communist Party of China and its Uses of History // *China Report*. 2022. Vol. 58. № 1. P. 7-27. <https://doi.org/10.1177/00094455221074169>
13. *Klimeš O., Marinelli M.* Introduction: Ideology, Propaganda, and Political Discourse in the Xi Jinping Era // *Journal of Chinese Political Science*. 2018. Vol. 23. № 3. P. 313-322. <https://doi.org/10.1007/s11366-018-9566-3>

14. Rosenberg C. "Make the past serve the present": cultural confidence and Chinese nationalism in Xi Jinping thought // *Research Handbook on Nationalism*. Cheltenham: Edward Elgar Publ., 2020. P. 360-370.
15. Schell O. China's Cover-Up. When Communists Rewrite History // *Foreign Affairs*. 2018. Vol. 97. № 1. P. 22-27.
16. Галенович Ю.М. Кратко о «Кратком курсе истории КНР (1949–2019)» // Китайское государство на заключительном этапе построения «среднезажиточного общества»: материалы ежегод. науч. конф. Центра полит. исследований и прогнозов ИДВ РАН / отв. ред. Д.А. Смирнов, П.В. Трощинский. М., 2020. С. 13-27. <https://elibrary.ru/cufjze>
17. Stevens F. China's long march to national rejuvenation: toward a Neo-Imperial order in East Asia? // *Asian Security*. 2021. Vol. 17. № 1. P. 46-63. <https://doi.org/10.1080/14799855.2020.1739651>
18. Ломанов А.В. Предвидеть «лебедя», заметить «носорога» // *Россия в глобальной политике*. 2023. Т. 21. № 1 (119). С. 138-152. URL: <https://doi.org/10.31278/1810-6439-2023-21-1-138-152>, <https://elibrary.ru/zqkloj>
19. Shambaugh D. China's Communist Party. Atrophy and Adaptation. Berkeley: University of California Press, 2008. 234 p.
20. Грузинов И.И. Роль и место традиционной китайской идеологии в концепции «китайской мечты» // *Общество и государство в Китае*. 2017. Т. 47. № 1. С. 565-574. <https://elibrary.ru/yufbsv>

References

1. Borokh O.N., Lomanov A.V. (2018). China's new epoch: from seeking wealth to gaining strength. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya = World Economy and International Relations*, vol. 62, no. 3, pp. 59-70. (In Russ.) <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2018-62-3-59-70>, <https://elibrary.ru/ythiez>
2. Smirnov D.A. (2022). Ideino-teoreticheskaya platforma KPK [Ideological and theoretical platform of the CPC]. *Kitayskaya Narodnaya Respublika: politika, ekonomika, kul'tura. 2019–2021* [People's Republic of China: Politics, Economics, Culture. 2019–2021]. Moscow, pp. 11-17. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rxykin>
3. Vinogradov A.V. (2018). The 19th congress of CPC: the great campaign towards revival. *Problemy Dal'nego Vostoka = Far Eastern Studies*, no. 1, pp. 68-80. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yslmoa>
4. Vinogradov A.V. (2022). Marxism, the CCP and the new era of Xi Jinping. *Orientalistika = Orientalistica*, vol. 5, no. 4, pp. 944-960. (In Russ.) <https://doi.org/10.31696/2618-7043-2022-5-4-944-960>, <https://elibrary.ru/cswvej>
5. Burov V.G. (2020). New trends in Chinese ideology after the 18th congress of the CPC. *Aziya i Afrika segodnya = Asia and Africa Today*, no. 10, pp. 4-13. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S032150750011105-7>, <https://elibrary.ru/cvreqp>
6. Burov V.G. (2021). Kompartii Kitaya – sto let [The Communist Party of China – one hundred years]. *Svobodnaya mysl' [Free Thought]*, no. 5, pp. 5-18. (In Russ.)
7. Denisov I.E., Zuenko I.Yu. (2022). New approaches of Beijing to the historiography of People's Republic of China and Communist Party of China: 'rectification of names' during Xi Jinping era. *Orientalistika = Orientalistica*, vol. 5, no. 4, pp. 734-750. (In Russ.) <https://doi.org/10.31696/2618-7043-2022-5-4-734-750>, <https://elibrary.ru/kuzqvz>
8. Khubrikov B.O. (2020). Historical politics in the era of Xi Jinping. *Novoe proshloe = The New Past*, no. 1, pp 66-83. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522.2500-3224-2020-1-66-83>, <https://elibrary.ru/izzncv>
9. Khubrikov B.O. (2022). Politics of history in China: constructing the past, imaging the future. *Mezhdunarodnaya analitika = Journal of International Analytics*, vol. 13, no. 3, pp. 145-156. (In Russ.) <https://doi.org/10.46272/2587-8476-2022-13-3-145-156>, <https://elibrary.ru/mantos>
10. Brown K. (2018). *China's Dream: the culture of Chinese communism and the secret sources of its power*. Cambridge, Polity Press, 240 p.
11. Dotson J. (2020). Raiders of the Propaganda Arc: The CCP Touts Archaeology to Boost China's "Cultural Self-Confidence". *Center for Advanced China Research*. URL: <https://www.ccpwatch.org/single-post/raiders-of-the-propaganda-arc-the-ccp-touts-archaeology-to-boost-china-s-cultural-self-confidence> (accessed: 17.05.2023).
12. Jacob J.T., Subba B.B. (2022). Towards Exceptionalism: The Communist Party of China and its Uses of History. *China Report*, vol. 58, no. 1, pp. 7-27. <https://doi.org/10.1177/00094455221074169>

13. Klimeš O., Marinelli M. (2018). Introduction: Ideology, Propaganda, and Political Discourse in the Xi Jinping Era. *Journal of Chinese Political Science*, vol. 23, no. 3, pp. 313-322. <https://doi.org/10.1007/s11366-018-9566-3>
14. Rosenberg C. (2020). “Make the past serve the present”: cultural confidence and Chinese nationalism in Xi Jinping thought. *Research Handbook on Nationalism*. Cheltenham, Edward Elgar Publ., pp. 360-370.
15. Schell O. (2018). China’s Cover-Up. When Communists Rewrite History. *Foreign Affairs*, vol. 97, no. 1, pp. 22-27.
16. Galenovich Yu.M. (2020). Brief about “A concise history of the People’s Republic of China (1949–2019)”. In: Smirnov D.A., Troshchinskii P.V. (executive eds.). *Materialy ezhegodnoi nauchnoi konferentsii Tsentra politicheskikh issledovaniy i prognozov IDV RAN «Kitaiskoe gosudarstvo na zaklyuchitel'nom etape post-roeniya «srednezazhitchnogo obshchestva»* [Proceedings of the Annual Scientific Conference of the Center for Political Research and Forecasts of the Institute of Far Eastern Studies of the Russian Academy of Sciences “Chinese state at the final stage of the building of a “moderately prosperous society”]. Moscow, pp. 13-27. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cufjze>
17. Stevens F. (2021). China’s long march to national rejuvenation: toward a Neo-Imperial order in East Asia? *Asian Security*, vol. 17, no. 1, pp. 46-63. <https://doi.org/10.1080/14799855.2020.1739651>
18. Lomanov A.V. (2023). To foresee the “swan,” to notice the “rhino”. *Rossiia v global'noi politike = Russia in Global Affairs*, vol. 21, no. 1 (119), pp. 138-152. (In Russ.) <https://doi.org/10.31278/1810-6439-2023-21-1-138-152>, <https://elibrary.ru/zqkloj>
19. Shambaugh D. (2008). China’s Communist Party. Atrophy and Adaptation. Berkeley, University of California Press, 234 p.
20. Gruzinov I.I. (2017). Role and place of traditional Chinese ideology in the “Chinese dream” concept. *Obshchestvo i gosudarstvo v Kitae = Society and State in China*, vol. 47, no. 1, pp. 565-574. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yufbsv>

Информация об авторе

Скосырев Владимир Алексеевич, научный сотрудник Центра мировой политики и стратегического анализа, Институт Китая и современной Азии Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-6787-1773>
Researcher ID: HKE-8375-2023
skosyrev@iccaras.ru

Поступила в редакцию 19.05.2023
Поступила после рецензирования 04.09.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Vladimir A. Skosyrev, Research Scholar of Cultural Studies and Socio-Cultural Projects Center, Institute of China and Contemporary Asia of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation
<https://orcid.org/0000-0001-6787-1773>
Researcher ID: HKE-8375-2023
skosyrev@iccaras.ru

Received 19.05.2023
Revised 04.09.2023
Accepted 08.09.2023

Научная статья
УДК 94+930.2+930.85

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1010-1023>



Историчность внешней политики ЕС: историко-культурные условия наднациональной субъектности

Даниил Александрович КУЗНЕЦОВ-БРУСНИКИН 

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, 29
kuznetsov7daniel@gmail.com

Актуальность. В отличие от национальной субъектности, европейская внешняя политика вполне исторична, то есть не мифологизируется и имеет хронологически различимое начало. Как тогда достигается свойственная субъектности непрерывность, если наднациональную внешнюю политику можно представить как ряд дискретных решений? Опираясь на то, что любая внешняя политика является локусом культурных отношений, были рассмотрены историко-культурные условия европейской субъектности на примере европейского кино.

Материалы и методы. Был сформулирован культурный метод исторического исследования; были выбраны материалы, которые беспроblemно относятся к европейской традиции кинематографа.

Результаты исследования. Были выделены некоторые условия наднациональной субъектности – прежде всего это трансформативный опыт, связанный с войной.

Выводы. Кино показывает, из чего сделана европейская внешняя политика помимо дискретных решений – этого не могут показать идеи и традиции, тогда как современные ей культурные формы позволяют открыть расположенность наднациональной субъектности в историко-культурной динамике XX века.

Ключевые слова: ОВПБ, наднациональная субъектность, культурный метод, постструктурализм, европейское кино

Для цитирования: Кузнецов-Брусникин Д.А. Историчность внешней политики ЕС: историко-культурные условия наднациональной субъектности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 1010-1023. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1010-1023>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1010-1023>

Historicity of European Union foreign policy: historical and cultural conditions over national subjectivity

Daniil A. KUZNETSOV-BRUSNIKIN 

Saint-Petersburg State University

29 Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

kuznetsov7daniel@gmail.com

Importance. Unlike national subjectivity, European foreign policy is quite historical, that is, it is not mythologized and has a chronologically distinct beginning. How then is the continuity inherent in subjectivity achieved if supranational foreign policy can be represented as a series of discrete solutions? Based on the fact that any foreign policy is a locus of cultural relations, the historical and cultural conditions of European subjectivity were examined on the example of European cinema.

Materials and methods. A cultural method of historical research was formulated; materials were selected that seamlessly relate to the European tradition of cinema.

Results and Discussion. Some conditions of supranational subjectivity were highlighted – first of all, it is a transformative experience associated with war.

Conclusion. Cinema shows what European foreign policy is made of in addition to discrete solutions – ideas and traditions cannot show this, whereas modern cultural forms allow it to reveal the location of supranational subjectivity in the historical and cultural dynamics of the 20th century.

Keywords: Common Foreign and Security Policy, supranational subjectivity, cultural method, post-structuralism, European cinema

For citation: Kuznetsov-Brusnikin, D.A. (2023). Historicity of European Union foreign policy: historical and cultural conditions over national subjectivity. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 1010-1023. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1010-1023>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В самом общем смысле историчность означает расположенность в истории. Сравните это с человеческой природой в классическом реализме в международных отношениях, которая мыслится безотносительно истории, как универсальная данность. Подход, который порывает с такой универсалистской эпистемологией, обычно называется пост-структурализмом или, более широко, постпозитивизмом. Проблемой этого подхода в определении историчности является то, что без какого-то находящегося над историей гаранта мы вынуждены довольствоваться тем, что само можно проблематизировать как историчное – наши представления, институты,

традиции, – что создает постоянную регрессию; либо же мы, как и реалисты, наделяем ту или иную движущую силу истории внешне-историчным статусом, что является исследовательским произволом – «[п]очему следует бороться, например, за права маргиналов, а не власть имущих?» [2, с. 194]. Тем не менее, когда мы не задумываемся об этом, то исторический статус определяем без проблем. У полета божьей коровки нет исторического смысла, у резолюции ООН – есть; даже отношение к истории таких сложных объектов, как нация или государство, обычно беспроблемно считается в высказываниях людей, даже если они никогда не ломали над этим голову. Школьники не протестуют, когда читают в учебниках по истории России про

Рюриковичей, чуть больше удивления может вызвать история СССР в эпоху феодализма. Что-то должно гарантировать изящную простоту этой имплицитной интеллектуальной операции.

Для большей части современного мира такой гарант обнаруживается в национальном мифе. Руководствуясь генетической преемственностью, где национальная принадлежность передается от сколь угодно удаленных предков, миф дает ощущение сопричастности великим делам прошлого, понимание места в полном таких же сообществах мире, и что самое главное: чувство времени, то есть соотносимость устремлений и страхов настоящего с памятью как корпусом непрерывного опыта существования нации. Такая преемственность является мерилем истории, создавая неделимую генетическую линию, относительно которой можно определить исторический статус: вот Древняя Греция, колыбель демократии, а вот – Греческая республика, современная демократия. Такое положение вещей создает направленность исторического процесса, определяемого развитием национальной общности, объединяемой со своим прошлым и будущим трансцендентальным моментом мифа. Направленность делает возможной субъектность. Международные отношения как пространство реализации этой субъектности являются при этом скорее областью постоянных рецидивов и повторений, областью без прогресса [22, р. 26]. Нет мифа о каких-то предках, оставивших нам нашу систему международных отношений, которую мы должны развивать в соответствии с их заветами. Теряется трансцендентальная непрерывность.

Однако есть такая форма, которая не похожа на миф, но в отличие от пространства дискретных международных событий обладает свойством субъективированной преемственности. Речь идет о внешней политике Европейского Союза (ЕС). Сейчас это, прежде всего, Общая внешняя политика и политика безопасности (ОВПБ), прежде – Европейское политическое сотрудничество (ЕПС). Цель этого единственного в своем

роде проекта – говорить единым голосом на международной арене¹. Становление проекта можно четко проследить во времени, на основе конкретных решений европейских политиков и соответствующих документов – оно исторично на собственных условиях, само по себе, безотносительно аналитических усилий. Внешняя политика ЕС является единственной, у которой есть неудачные попытки: полностью наднациональные проекты Европейского оборонного сообщества (ЕОС) и (кон-) федеративного Европейского политического сотрудничества в 1950-х, оказавшиеся слишком абмициозными, а также межгосударственные планы Фуше в 1960-х, так и оставшиеся из-за межгосударственных же противоречий частью эпохи генерала Де Голля, главного антагониста европейской

¹ Вы можете найти «единый голос» как то, к чему Европа должна стремиться, уже в докладе Давиньона (1970), самом первом определившем работу ЕПС документе [20, р. 76]. Словосочетание встречается в дискурсе довольно часто: доклад Европейскому Совету об успехах ЕПС за 1977 г. говорит об «усиливающейся тенденции говорить одним голосом по поводу внешней политики» [20, р. 112], тем же «одним голосом» должна стремиться говорить Европа согласно преамбуле к Единому европейскому акту (1986) [20, р. 139], и даже в декларации Сен-Мало (1998), которая запустила сотрудничество в еще более чувствительной области безопасности и обороны, как о вкладе в Атлантический альянс говорится о том, чтобы «Европа могла сделать свой голос услышанным в мировых делах» [20, р. 243]. Видимо, к 2016 г. говорение само по себе перестало быть чем-то впечатляющим, и Глобальная стратегия по внешней политике и политике безопасности называется уже «Общее видение, совместное действие: более сильная Европа», хотя призывы к единому голосу, конечно, продолжают встречаться [e. g. European Parliament. The EU must speak with one voice on foreign policy. Plenary session press release [2022, February 17]. URL: <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20220210IPR23019/the-eu-must-speak-with-one-voice-on-foreign-policy> (accessed: 09.12.2022)]. Интересно, что Верховный представитель в этой области Жозеп Боррель задает голосу определенный тон: Европа «должна научиться языку силы» [European Parliament. Hearing of Josep Borrell, Vice-President-designate of the European Commission, High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy (Verbatim Report. 2019, October 7). URL: <https://www.europarl.europa.eu/resources/library/media/20191008RES63704/20191008RES63704.pdf> (accessed: 15.03.2023)]. Р. 6].

интеграции. Уходящего в глубокую древность мифа здесь нет, Европа не имеет той онтологической стабильности, какой миф наделяет наше национальное пространство: «Европа никогда не будет построена если с таким потенциально мощным инструментом для создания более тесных культурных связей, как телевидение, мы отдадим эту область другим, будь то американцы или японцы», сообщает Европейскому Парламенту в 1989 г. Жак Делор². Обратите внимание, «мы» все же действует, даже если Европа не построена, хотя «мы» в смысле «бельгийцы» без Бельгии как законченного корпуса «нашего» исторического опыта действовать не будет. «Европа» может не подразумевать *finalité*, не являться онтологически определенным, идеально завершенным проектом, сохраняя таким образом дискретность решений, не выстраивающихся во внеисторичную преемственность, однако это и не строго «документальная» субъектность: даже если, например, международная правосубъектность интеграционного проекта утверждена отдельной статьей Договора о ЕС в его лиссабонской редакции, то еще при разработке амстердамских поправок в 1995 г. отмечалось, что тот «факт, что Союз с правовой точки зрения не существует, является источником непонимания в третьих странах и снижает его внешнюю роль»³ – субъектность первична. Таким образом, мы можем говорить о субъектной автономии, которая не обладает свойственной для национальной субъектности квазиприродной необходимостью. Мы находим источник этой автономии в европейской послевоенной культуре и попробуем показать это на примере кино. Однако прежде дадим методологический очерк.

² CVCE. Address given by Jacques Delors to the European Parliament (1989, 17 January). URL: https://www.cvce.eu/obj/address_given_by_jacques_delors_to_the_european_parliament_17_january_1989-en-b9c06b95-db97-4774-a700-e8aea5172233.html (accessed: 09.12.2022).

³ European Parliament. Reflection Group's Report. Second Part: An Annotated Agenda [1995]. URL: https://www.europarl.europa.eu/enlargement/cu/agreements/reflex6_en.htm (accessed: 15.03.2023).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

«Мы не достигли объединенной Европы и получили войну», – заявил Робер Шуман в декларации, положившей начало проекту интеграции [20, р. 13]. Этот нарратив работает по-другому, нежели национальный миф: в национальном государстве мы несем ответственность перед предками – в европейском проекте все не так очевидно. Это похоже на немецкий миф, предписывающий полный разрыв с национал-социалистическим прошлым, однако европейский нарратив не обладает его линейностью: «теперь вам предстоит принять от поколения войны ответственность [за европейский проект]», говорит Жозеп Боррель своей юной собеседнице, предлагая ей самостоятельно определить это с проекта, но все же указывая на расположенную на фоне антивоенную картину Пикассо «Герника»⁴. Отношения между поколениями в европейском нарративе находятся на меньшем уровне абстракции, чем в привычном национальном мифе: речь идет о конкретных исторических событиях XX века, прежде всего о двух мировых войнах. Нечто похожее присутствует в российском национальном мифе, где судьба нации центрирована победой над «фашизмом», который имеет своим референтом расположенный в истории национал-социализм. Однако здесь отсутствует элемент преодоления прошлого и извлечения уроков: «мы» победили в войне абсолютное зло, которое было единственным условием и источником войны, соответственно «мы» как нация победителей зла не несем никакой ответственности за войну; европейский же нарратив отталкивается от понимания войны как трансформативного опыта, предписывающего активную роль в сохранении мира. В любом случае, коль речь идет о референции конкретных событий, кажется продуктивным исследовать именно менее абстрактный уровень культуры в по-

⁴ European Union External Action Service (EEAS). Europe Day 2021 [Video]. YouTube. 2021, May 10. URL: https://m.youtube.com/watch?reload=9&v=c5GbfX4BSqE&feature=emb_title (accessed: 01.12.2022).

исках субъектообразующего для европейского проекта опыта, а так как нарратив нелинеен, то следует взять по возможности самый широкий временной срез – не зря исследователи включают людей разных поколений в изучение представлений граждан о ЕС [6]. Можно сказать, что мы рассматриваем внешнюю политику как общее для европейцев место, где разворачиваются и артикулируются специфичные для них культурные отношения; место общего виртуального опыта.

Распространенной проблемой обращение к культуре в анализе внешней политики и международных отношений является понимание культуры как постоянной⁵. В самом общем виде такой постоянной в нашем случае выступает «идея единой Европы как особого типа цивилизации, основанной на культурном наследстве греко-римской античности, христианской этике, гуманистических традициях эпох Ренессанса, Реформации и Просвещения, принципах либерализма» [1, с. 42]. Понятно, что на таком уровне абстракции сложно определить, что в культурном плане имело самостоятельное относительно других факторов значение для формирования наднациональной субъектности, так как невозможно квалифицировать историчность этой субъектности – европейская цивилизация существовала неопределенно долго до интеграции, была свидетелем глубоко дезинтегративных процессов, поэтому неочевидно, что тогда стало условием возможности интеграции и тем более наднациональной внешней политики. Такое статичное понимание культуры присутствует как в научной мысли, так и политической. Шарль де Голль культурную общность европейцев мыслил так:

«Будучи все одной белой расы, с одними христианскими корнями и одним и тем же образом жизни, с незапамятных времен соединенные друг с другом бесчисленными связями в мысли, искусстве, науке, политике и торговле, было естественно [отметьте трансцендентальный момент и природную

необходимость, свойственные национальному мифу], что они должны были объединиться в целое, с его собственным характером и организацией по отношению к остальному миру» [10, р. 181].

Такая абстрактная точка зрения имеет вполне конкретный методологический недостаток: *qui nimium probat, nihil probat* – «кто слишком много доказывает, ничего не доказывает». Если какие-то коренные культурные черты и связи должны объяснять единение Европы, то не меньше они должны объяснять и кровавые войны между европейцами.

Мы попробуем дать более динамичное представление о культуре на основе методологических принципов, разработанных Мишелем Фуко в «Археологии знания» [12], – это строгий анализ дискурса, который подразумевает деантропологизацию исследования, то есть отказ от антропоморфных преемственностей, и достигаемую таким образом историзацию. Деантропологизация подразумевает, что наделение исторического процесса интенциональностью – методологическая ошибка, которая проистекает из проектируемого на исторический материал универсального и самотождественного сознания. Действительно, мы видим, что исходить в понимании наднациональной субъектности из того, что «Европа» более-менее всегда «хотела» объединиться, – непродуктивно. Второй пункт про историзацию означает работу с материалом как с чем-то, что имеет свое место и время, нежели как с чем-то относящимся к довлеющей над ним порождающей структуре; уникальное положение во времени и пространстве и означает для Фуко материальность [21, р. 114-115]. Национальный миф как раз можно представить как некую генетическую структуру, где кто-то кого-то обязательно порождает – обычно предки, но бывает так: «да здравствует Сталин, породивший нас для великой и счастливой жизни!» – восклицает героиня фильма «Падение Берлина» (1949 г., реж. Михаил Чиаурели). Историзация подразумевает рассмотрение таких высказываний как имеющих

⁵ Grove A. Culture and Foreign Policy. Oxford: Oxford Research Encyclopedia of International Studies, 2010. P. 3-4.

свое уникальное место в исторически конкретном дискурсе.

Наиболее непосредственным момент «наднационализации» кажется в характерных для XX века культурных формах: кино, телевидение, радио и фотография. На мультимедийном портале *CVCE* можно найти еще и карикатуры – сатирические зарисовки по значимым политическим событиям. Иными словами, это аудиовизуальные формы, которые имеют серьезный интегративный потенциал, потому что не требуют герменевтической подготовки, как в случае с письменной культурой. «[Р]адио позволило обойти печать и вызвать к жизни слуховую репрезентацию воображаемого сообщества там, куда едва ли пробивалось печатное слово», отмечал Бенедикт Андерсон по поводу национализма в середине XX века [4, p. 54, fn. 28]. В культурных исследованиях европеизации прослеживается эта линия воображаемых сообществ: «[р]умынский или чехословацкий слушатель радостно осознает, что на его/ее родном языке говорят где-то еще на континенте и что на него/нее направлен европейский интерес» [18, p. 4]. Этим же преимуществом перцептивной непосредственности обладает и телевидение. Геноцид евреев в Германии долго был табуированной темой, однако, показ в 1979 г. американского телесериала «Холокост» (реж. Марвин Чомски, 1978) – а это еще и подготовительные меры вроде пояснительных материалов к просмотру, вспомогательных материалов для преподавателей и специальных выпусков журналов [23, p. 87], – вывело эту тему в широкое обсуждение и массовую политику, открыв путь для совершенно иной международной субъектности⁶. Конечно, сами по себе радио

и телевидение как формы объясняют не все, потому что они есть везде, а наднациональная интеграция и тем более внешняя политика – нет. Требуется эмпирическая работа, чтобы определить историко-культурные условия наднациональной субъектности – это же должно решить проблему регрессивной историчности, о которой мы говорили в самом начале: культурная форма позволяет вывести внешнюю политику ЕС на должный уровень абстракции, а эмпирическая работа необходима чтобы укоренить размышления в материале истории. Здесь из краткости и наглядности будут представлены только результаты работы с кино как самой простой в исследовании формы – фильмы легко ищутся, обычно имеют дубляж или субтитры и не занимают при просмотре очень много времени. Отбирались фильмы, беспроblemно принадлежащие европейской кинематографической традиции. Речь идет об итальянском неореализме, французской новой волне, немецком новом кино и вообще авторском кино послевоенной Европы. В обзоре результатов мы будем для методологического контраста по возможности стараться опираться на «сущностные черты европейской цивилизации».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Если судить по кино, то христианские корни европейской субъектности были значительно повреждены войной. Еще сильнее удар по религии ощущается в рефлексии тоталитаризма, – например, фильм Лукино Висконти 1969 г. о деградации немецкого аристократического капитализма в годы национал-социализма прямо называется «Гибель богов» [*La caduta degli dei* (*Götterdämmerung*)], – однако предыдущие этому фильму десятилетия осмысливают христианст-

⁶ Мы рассматриваем субъектность, а не идентичность, по той причине, что субъектность может быть сложнее идентичности – она может быть, например, дуалистична и запутана, как это показано в фильме Ингмара Бергмана «Персона» (1966); национальная субъектность отлично уподобляется человеку, в архиве *CVCE* вы можете найти множество разных персонификаций государств-членов, которые иногда очень остроумно подчеркивают акторность отдельных национальных государств, и в этом смысле простая, монадиче-

ская «идентичность» как понятие работает, но персонификация Европы – например, тот же мифологический мотив – не раскрывает европейской субъектности (такая персонификация имеет реферативное, но не эвристическое значение), видимо потому что наднациональная субъектность просто сложнее.

во именно в контексте войны. Даже геноцид евреев нюрнбернские процессы связывали с военными преступлениями, даже если на практике судили за них жестче [5, р. 256-258]. То, что преступления против евреев трактовались в Европе не через религиозный интерпретативный репертуар – например, фильм «Ночь и туман» Алена Рене (1956) вполне документален и выстраивает нарративную структуру через изображение пространства, – говорит о том, что в европейской культуре христианство потеряло безусловную рефлексивную, субъектообразующую значимость и само должно было стать объектом рефлексии.

«Рим, открытый город» Роберто Росселлини (1945) показывает католического священника, помогающего скрывающемуся лидеру Сопротивления – это личный выбор священника, который «оживляет» религиозную догму своим собственным поведением, тогда как по заявлению руководителя гестапо этот лидер сопротивления как атеист является врагом общества и религии. Это важно для европейской субъектности, потому что бросает вызов генетической необходимости, создаваемой национальным мифом («мы делаем так, как делали наши предки»). «Почему мы так уверены, что не заслуживаем этой кары? Уверены ли мы, что всегда жили по законам Господа? Никто не думает о том, чтобы изменить свою жизнь, раскаяться <...> Да, Господь смиляется над нами, но нам так за многое следует просить прощения, и поэтому мы должны молиться и сами многое прощать». Субъектообразующим элементом здесь является ответственность, направленная и на «своих», и на других, что не позволяет полностью экстернализовать ответственность за войну. Также, обратите внимание, что это не проповедь, а неореалистский фильм, и на слова священника его собеседница в довольно естественной манере отвечает: «Вы правы, но как же простить? Я вижу этих ребят [в кадре фашистский патруль] и мне хочется набить им морду». Священник самозабвенно соглашается, хотя тут же одергивает себя. Очень характерно, что

неореалистская форма позволяет не только выразить нравственный посыл, но и прорефлексировать соответствующий конфликт, чего может не хватать, например, политическому манифесту.

В свою очередь не затронутые напрямую войной францисканские монахи показаны в «Пайза» Росселлини (1946) как полностью оторванные от действительности – хотя прибывший к ним американский капеллан, обратившийся к ним в нарушение устоявшихся правил за ужином, благодарит их именно за то, что помогли ему обрести духовное спокойствие после событий войны. То есть католицизм сам по себе, как он здесь персонафицирован в этих монахах, не складывается в субъектность, но может служить ей вдохновением. По этому же пути идет оказавшийся в тюрьме участник Сопротивления в фильме Робера Брессона «Приговоренный к смерти бежал, или Дух веет, где хочет» (1956): он выбирает бороться и *поэтому* находит вдохновение в божественном, даже когда его товарищи по тюрьме – среди них натурально пастор, – начинают терять веру в его побег. Обращение к вере действительно стало мобилизующим элементом европеизма. Самым верным сторонником ЕОС во Франции, где проект в конечном счете провалился, до конца оставалось Народно-республиканское движение (*Mouvement Républicain Populaire*) [11, р. 34], происходящее как раз от католического Сопротивления.

Вместе с тем еврофедерализм – проект более левых сил, с которыми у католиков есть противоречия. Это хорошо видно в фильме Витторио де Сика «Чочара» (1960). Интеллектуал Микеле, придерживающийся антифашистских взглядов и выступающий резко против войны, высмеивает образование набожной девочки Розетты, полученное в монастырской школе. На замечание матери Розетты о том, что школа эта лучшая в Риме и стоит безумных денег, Микеле усмешливо отвечает, что в Италии чем больше денег, тем ближе к церкви. В этом можно углядеть запрос на наднациональное. Обратимся к более раннему историческому документу, про-

исходящему от итальянского антифашистского Сопротивления, – манифесту Вентотене (1941). «Соглашения, закрепившие в Италии союз Ватикана с фашизмом, совершенно точно должны быть отменены в пользу того, чтобы утвердить полностью светский характер государства и определить безусловное верховенство государства во всех гражданских делах», «<...> прямо сейчас необходимо заложить фундамент для нового организма, который станет величайшим и самым передовым творением в Европе за последние века; с тем, чтобы создать устойчивое федеральное государство, у которого в распоряжении вместо национальных армий будут европейские вооруженные силы <...>»⁷. Говоря абстрактно, мы видим выкованное войной порывание с прошлым, которое является одним из условий европейской субъектности. Но если снизить уровень абстракции, то фильм «Чочара» позволяет отрефлексировать стоящий за этим вполне житейский конфликт, расположенный в конкретных исторических обстоятельствах – это позволяет говорить о некоем общем виртуальном опыте европейцев, формой которого впоследствии и станет наднациональная внешняя политика.

Опыт сопротивления и его рефлексия имеют решающее значение. «Возвращение» в Европу стран центральной и восточной ее части брало точкой отсчета для интеграции более глубокую историю – посмотрите на опыт сопротивления в фильмах Анджея Вайды «Канал» (1957) и «Пепел и алмаз» (1958): в первом фильме группа польских бойцов отступает в совершенно безнадежных условиях через канализацию под конец неудачного Варшавского восстания (1944), во втором – прошедший через эти канализации молодой боец Армии Крайовой теперь ведет весьма противоречивую борьбу с новыми коммунистическими властями. Испортив зрение за время пребывания под землей, этот молодой человек носит темные очки «в па-

мять о неразделенной любви к родине». Западное европейское сопротивление боролось и возымело серьезный политический вес, здесь же к власти приходят другие люди. Эти другие люди полностью экстернализируются, и поэтому субъектообразование не будет иметь трансформативного элемента в западноевропейском смысле – заметьте, «возвращение» в Европу, а не становление ею. Для наднациональной субъектности это прямой вызов, так как она исторична и подразумевает как раз становление – священник дон Пьетро из открытого города Рима не может быть европейцем только потому что он католик или итальянец, его европейскость извлекается из того, как он поступает. Религиозная тема в фильме «Пепел и алмаз» раскрывает отчаяние и потерянность: каналы как метафора ада, рабочий расстрелян на пороге церкви, распятие – символ жертвенности и спасения, – перевернуто. Опять же, это показывает христианские корни наднациональной субъектности проходящими сквозь толщу конкретных исторических обстоятельств: сопротивление на Западе смогло мобилизовать опыт войны ради нового и нашло в христианстве своего союзника, в то время как сопротивление в восточноевропейских странах стало символом потерянного старого, к которому должно вернуться, соответственно и христианство приобретает, прежде всего, символическую и консервативную роль.

Невозможно обойти стороной в становлении европейской внешней политики и США. Сразу после войны американское присутствие осмысляется как непосредственная данность: в том же «Пайза» (*paisà*, то есть земляк, – так друг к другу обращались американские и итальянские служащие) американские солдаты пытаются найти общий язык с местными для продвижения по местности в одном эпизоде, в другом – осиротевший мальчик Паскаль с энтузиазмом слушает пьяные истории солдата Джо, ворует у него ботинки, когда тот заснул; другой пьяный солдат не узнает в проститутке свою возлюбленную, которую он повстречал полгода назад; своего возлюбленного ищет американ-

⁷ CVCE. Il Manifesto di Ventotene (1941). URL: https://www.cvce.eu/content/publication/1997/10/13/316aa96c-e7ff-4b9e-b43a-958e96afbcecc/publishable_it.pdf (accesso: 14.02.2023). P. 8, 10.

ская медсестра среди участвующих в боях за Флоренцию итальянских партизан; про капелланов речь уже шла – здесь, наверное, самое плотное культурное соприкосновение; последний эпизод повествует о боевом опыте горстки американских разведчиков, итальянских партизан и двух сбитых британских летчиков, где показано, что партизаны имели для врага статус бесправных преступников, тогда как иностранные солдаты пользовались защитой международного права. В фильме Де Сика «Шуша» (1946; шуша – итал. *sciùscia*, искаженное англ. *shoeshine*, то есть чистильщик обуви) американцы являются в чем-то привилегированной и отчужденной, но в принципе нормальной частью жизни города – главные герои чистят им за деньги ботинки, один из них угощает детей шоколадом. Чуть позже в «Чочаре» (1960) противоречий больше: авиация союзников бомбит Рим, американцы идут плотным строем с песней по отбитой у противника Чочарии, итальянцы рады их видеть, кто-то из солдат просит одну из главных героинь показать ему для фотографии свои ноги, другие бросают голодным людям еду; в другой раз, на возмущение явно оказавшейся в беде главной героини пытаются успокоить, потом крутят у виска пальцем и проезжают мимо. В фильме «В Риме была ночь» (1960, реж. Роберто Росселлини) саморазрешение сюжета зависит от наступления американцев и союзников, однако единственный американец, находящийся в центре сюжета, является решительно самым нехаризматичным из главных героев, хотя и не злодеем. У Алена Рене в «Хиросима, моя любовь» (1959) бескомпромиссно критикуется применение американцами ядерного оружия. Пока это все еще поколение войны, позже критиком американской политики и атлантизма будут молодые левые. «Мы призываем: вон из НАТО <...>», – скажет в беседе с Гюнтером Гаусом один из лидеров студенческих протестов Руди Дучке (rbb, n. d. [1967]), анимируя изоморфный для европейской молодежи виртуальный опыт. Может европейцы в чем-то и противопоставляли себя Востоку [16], одна-

ко, культурная автономия, данная на откуп национальному сообществу в обмен на интеграцию государственных функций [21, р. 113-114], в пространственном плане формировалась скорее относительно Америки.

В темпоральной плоскости для наднациональной субъектности важно отношение к просвещенческой традиции. Первыми критиками проекта Просвещения не на романтических началах были Теодор Адорно и Макс Хоркхаймер с их опубликованной в 1947 г. «Диалектикой просвещения» [13]. Эти размышления отталкивались от опыта национал-социализма и войны. Столкнувшись с радикальным суеверным страхом этих лет, с истерией поиска человеком объективного, они отмечали, что «миф – это уже просвещение, и: просвещение проваливается назад в миф» [13, S. 21]. Нарушается понимание истории как кумулятивного факта, появляется критика присущей прогрессу регрессивной динамики: «безумие оно как ум, знаешь; ровно как и ум, его не объяснить; оно сваливается сверху, заполняет тебя и потом становится понятным; но когда оно тебя покидает, то понятным быть совершенно перестает», говоря словами героини фильма «Хиросима, любовь моя». Появляется почти невозможная ранее онтологическая неопределенность, показанная в кино: это и полностью потерянный, лишенный каких-либо гарантий мир «Похитителей велосипедов» (Витторио де Сика, 1948), и недописанная трагедия «Умберто Д.» (Витторио де Сика, 1952), и даже постоянно и прямолинейно нарастающая сюжетная линия «На последнем дыхании» (Жан-Люк Годар, 1960) упирается в торжество неопределенности и абсурда; «400 ударов» (Франсуа Трюффо, 1959) доводит кинематографический опыт до созерцания неопределенности в одном отдельном моменте – киногерой обращается прямо к зрителю, оставляя последнему возможность дать фильму завершение. Почему это важно для наднациональной субъектности? Преодоление национального мифа требует преодоления конвенционального, когда можно договориться о том, чего может не быть в договоре – это

формула «х больше суммы своих частей», историко-культурным условием которой является неопределенность. Об этом как о «возможности подставить на место соглашения о целях такое движение, которое само по себе будет целью», писал Стенли Хоффман, утверждая, однако, что в сфере внешней политики такое невозможно (Hoffmann, 1966: 883). В просвещенческой парадигме это действительно невозможно, потому что бытие там со времен Парменида определено – отсюда и поиск вечных истин, которые должны быть, коль все остальное уже есть; отсюда и национальный интерес, знание о котором всегда основывается на его мифологическом уже-бытии. В этом узком смысле можно согласиться с Робертом Купером, что Европейский Союз – постмодерный проект [8].

Наконец, какое место в таком проекте находит древнее наследие? В современном ЕС кто-то ищет путь «между Сциллой изолиционизма и Харибдой грубого интервенционизма»⁸, кто-то припоминает, что «в конце концов, Европа – это женщина»⁹, помнят Фукидида¹⁰, таких же римских отсылок меньше – вспоминается разве что призыв британского политика Дэниэла Хэннана: «*Pactio Olisipiensis censenda est*», то есть назначить референдум по Лиссабонскому договору – обыгрывает призыв Марка Порция Катона уничтожить Карфаген. Все это просто язык европейской культуры, и точно так же как язык сам по себе не объединяет людей, так и эти отсылки не являются значи-

мыми для формирования субъектности. В кинематографе предыдущих десятилетий мы видим точно такое же обращение к греко-римскому прошлому как языку и общепонятному фону, даже если и не нейтральному: одна из героинь «Персоны» играет в своем последнем спектакле Электру, и это имеет вполне доступное символическое и интерпретативное значение (см. [3]), а в фильме-антологии «Германия осенью» (реж. Альф Бруштеллин и др., 1978) программный совет обсуждает в контексте террористической деятельности Фракции красной армии телепоказ «Антигоны», трагедии Софокла, затрагивающей тему сопротивления власти. Кажется, что истоки наднациональной субъектности находятся не в глубокой древности, а в коллективной рефлексии опыта войны.

ВЫВОДЫ

Историчность европейской внешней политики означает сложную, многосоставную субъектность. Известно, что «европейская идентичность может означать разные вещи для разных людей» [19, р. 296] и связь между национальной и наднациональной субъектностью нелинейна: например, евроскептики могут быть в разной степени евроскептиками в зависимости от национального дискурса, то есть два разных человека могут быть одинаково националистами, но неодинаково евроскептиками, при этом определенную роль играет и наднациональный дискурс, хотя бы потому, что это самостоятельное пространство, где, например, зеленые успешнее на выборах, чем в государствах-членах. Из того, что было проанализировано в работе, ясно, что какой-то изоморфный опыт в разных европейских странах есть – например, рефлексия Второй мировой войны как трансформативного момента, – и через кино он обуславливает европейскую субъектность. Причем здесь разумно ожидать динамику, обусловленную различиями в национальном опыте: например, переход от «приципиального прагматизма» в более деонтологических оттенках субъектности к жесткой экстернали-

⁸ EEAS [European External Action Service]. Shared Vision, Common Action: A Stronger Europe. A Global Strategy for the European Union's Foreign And Security Policy [2016]. P. 16. URL: https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/eugs_review_web_0_0.pdf (accessed: 01.03.2022).

⁹ Reuters. EU's Tusk says of top jobs deal: 'After all, Europe is a woman' [2019, July 2]. URL: <https://www.reuters.com/article/us-eu-summit-deal-tusk-idUSKCN1TX-2GF> (accessed 01.02.2023).

¹⁰ European Commission. Speech by Commissioner Gentiloni hosted by the University of Oxford: Turning point: the implications of Putin's war for Europe's economic and political choices [2022, March 22]. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_22_1969 (accessed: 01.02.2023).

зации Другого, к которой более привычна восточная часть интеграционного проекта. Вместе с тем, что-то хотя и является общим наследием, как например греко-римское прошлое, не является при этом условием субъектности. Есть широко обсуждаемое мнение, что неравномерное политическое развитие ЕС можно атрибутировать отсутствию серьезных угроз в сфере безопасности – проще говоря, отсутствию войны [15], – однако кино может показать как не война сама по себе, но ее рефлексия в трансформативном ключе является как раз *условием возможности* самого сложного достижения политической интеграции – общей внешней политики. Европейская идея и различные интеллектуальные традиции эту трансформацию ни показать, ни объяснить немогут.

Работа с культурным материалом может показать, как ЕС удастся поддерживать необходимую для субъектности непрерывность и преодолевать строгую дискретность. Кинематограф позволяет увидеть необходимый сплав претендующего на безвременье национального мифа с трансформативной рефлексией конкретного исторического опыта, составляющей для мифа хронологические, то есть не трансцендентальные, точки отсчета. Кино может показывать совершенно вымышленную и даже сюрреалистичную историю, как, например, в фильме Луиса Буньюэля «Скромное обаяние буржуазии» (1972), которая при этом не просто не оторвана от конкретных историко-культурных условий, но и «оголяет» эти условия самым непосредственным образом. Так как фильм является одновременно уникальным срезом действи-

тельности и предельно непосредственным способом понимать эту действительность, мы можем воспринимать его как некоторое решение заявленной в начале проблемы отсутствия в постструктурализме какого-то методологического гаранта объективной работы с историческим материалом – это, конечно, базовая предпосылка археологии знания Фуко, что высказывание занимает в дискурсе уникальное положение и при этом составлено по правилам, определяющим весь дискурс как таковой; аудиовизуальные формы высказывания следует выделить отдельно за их прямой чувственный контакт.

В литературе по внешней политике ЕС есть устойчивое мнение, что наднациональное в этой области проявляется не столько в формальных параметрах, согласно которым это, прежде всего, межгосударственное сотрудничество, сколько в социальном измерении работы дипломатов [9; 14; 17; cf. 7]: не принято идти вразрез с общим мнением, есть *esprit du corps*, и в этом смысле европейское во внешней политике ЕС можно понимать как определенную чувственную установку в рамках общего виртуального опыта, нежели как некую умозрительную конструкцию, а выводить отсюда наднациональность европейской внешней политики на более абстрактный уровень следует не в сторону европейской идеи, а скорее к европейскому сентименту – похоже, именно он, будучи возделываемым характерными для XX века культурными формами, обеспечивает стабильность субъектности во времени, ее непрерывность в бурном течении событий XX века.

Список источников

1. Гудалов Н.Н. (Ир-)рациональность и этический релятивизм в реалистической и постпозитивистской парадигмах международных отношений // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2017. Т. 10. № 2. С. 186-197. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu06.2017.207>, <https://elibrary.ru/zrcofl>
2. Wight M. Why is there no International Theory? // Diplomatic Investigations: Essays in the Theory of International Politics. Oxford: Oxford University Press, 2019. P. 37-54.
3. Smith K.E., Hill C. European Foreign Policy: Key Documents. London; New York: Routledge, 2000. 477 p.

4. *Beaudonnet L., Belot C., Caune H., Houde A.-M., Pennetreau D.* Narrating Europe: (Re-)constructed and Contested Visions of the European Project in Citizens' Discourse // *Journal of Common Market Studies*. 2023. Vol. 61. № 1. P. 161-178. <https://doi.org/10.1111/jcms.13364>
5. *Борко Ю.А.* От европейской идеи – к единой Европе. М.: Дел. лит., 2003. 464 с. <https://elibrary.ru/tmejhn>
6. *De Gaulle C.* Mémoires d'espoir: en 3 t. T. 1: Le Renouveau 1958–1962. P.: Plon, 1970. 537 p.
7. *Foucault M.* L'Archéologie du savoir. P.: Gallimard, 1969. 294 p.
8. *Waeber O.* European Security Identities // *Journal of Common Market Studies*. 1996. Vol. 34. № 1. P. 103-132. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.1996.tb00562.x>
9. *Anderson B.* Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London; New York: Verso, 2006. 240 p.
10. *Parvulescu C., Turcu C.* Devices of Cultural Europeanization // *Studies in Eastern European Cinema*. 2018. Vol. 9. № 1. P. 3-14. <https://doi.org/10.1080/2040350X.2017.1421739>
11. *Zielinsky S., Custance G.* History as Entertainment and Provocation: The TV Series "Holocaust" in West Germany // *New German Critique*. 1980. № 19. P. 81-96. <https://doi.org/10.2307/487973>
12. *Arendt H.* Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil. Revised and Enlarged Edition. N. Y.: Penguin Books, 2006. 312 p.
13. *Duke S.* The Elusive Quest for European Security: From EDC to CFSP. Basingstoke: Macmillan Press, 2000. 434 p.
14. *Neumann I.B.* Uses of the Other: "The East" in European Identity Formation. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999. 304 p.
15. *Horkheimer M., Adorno T.W.* Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente // Horkheimer M. Gesammelte Schriften: in 19 Bänden. Band 5: Dialektik der Aufklärung und Schriften 1940–1950. Frankfurt a/M.: S. Fischer Verlag, 1987. 462 S.
16. *Cooper R.* The Post-Modern State and the World Order. L.: Demos, 1996. 50 p.
17. *Кобленкова Д.В.* «Женские» мифы в шведской литературе и кинематографе. «Персона» И. Бергмана и «Электра. Женщина 2070 года» И. Лу-Юханссона // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2014. № 2-1. С. 393-399. <https://elibrary.ru/sibwpp>
18. *Risse T.* Neofunctionalism, European identity, and the puzzles of European integration // *Journal of European Public Policy*. 2006. Vol. 12. № 2. P. 291-309. <https://doi.org/10.1080/13501760500044033>
19. *Kelemen R.D., McNamara K.R.* State-building and the European Union: Markets, War, and Europe's Uneven Political Development // *Comparative Political Studies*. 2022. Vol. 55. № 6. P. 963-991. <https://doi.org/10.1177/00104140211047393>
20. *Davis Cross M.K.* Security Integration in Europe: How Knowledge-based Networks are Transforming the European Union. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011. 292 p. <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.3250714>
21. *Howorth J.* Decision-making in security and defense policy: Towards supranational intergovernmentalism? // *Cooperation and Conflict*. 2012. Vol. 47. № 4. P. 433-453.
22. *Øhrgaard J.C.* International relations or European integration: is the CFSP *sui generis*? // *Rethinking European Union foreign policy*. Manchester: Manchester University Press, 2004. P. 26-44.
23. *Chelotti N.* Transgovernmental networks and rationalist outputs? The partial social construction of EU foreign policy // *European Security*. 2016. Vol. 25. № 4. P. 524-541. <https://doi.org/10.1080/09662839.2016.1236791>

References

1. Gudalov N.N. (2017). (Ir-)rationality and ethical relativism in realist and postpositivist international relations paradigms. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Vestnik of Saint Petersburg University. Political Science. International Relations*, vol. 10, no. 2, pp. 186-197. (In Russ.) <https://doi.org/10.21638/11701/spbu06.2017.207>, <https://elibrary.ru/zrcofl>
2. Wight M. (2019). Why is there no International Theory? *Diplomatic Investigations: Essays in the Theory of International Politics*. Oxford, Oxford University Press, pp. 37-54.
3. Smith K.E., Hill C. (2000). *European Foreign Policy: Key Documents*. London, New York, 477 p.

4. Beaudonnet L., Belot C., Caune H., Houde A.-M., Pennetreau D. (2023). Narrating Europe: (Re-)constructed and Contested Visions of the European Project in Citizens' Discourse. *Journal of Common Market Studies*, vol. 61, no. 1, pp. 161-178. <https://doi.org/10.1111/jcms.13364>
5. Borko Yu.A. (2003). *Ot evropeiskoi idei – k edinoi Evrope* [From European Idea to United Europe]. Moscow, Delovaya literatura Publ., 464 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmejhn>
6. De Gaulle C. (1970). *Mémoires d'espoir: en 3 t. T. 1: Le Renouveau 1958–1962*. Paris, Plon Publ., 537 p. (In Fra.)
7. Foucault M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris, Gallimard Publ., 294 p. (In Fra.)
8. Waever O. (1996). European Security Identities. *Journal of Common Market Studies*, vol. 34, no. 1, pp. 103-132. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.1996.tb00562.x>
9. Anderson B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London, New York, Verso Publ, 240 p.
10. Parvulescu C., Turcus C. (2018). Devices of Cultural Europeanization. *Studies in Eastern European Cinema*, vol. 9, no. 1, pp. 3-14. <https://doi.org/10.1080/2040350X.2017.1421739>
11. Zielinsky S., Custance G. (1980). History as Entertainment and Provocation: The TV Series "Holocaust" in West Germany. *New German Critique*, no. 19, pp. 81-96. <https://doi.org/10.2307/487973>
12. Arendt H. (2006). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. Revised and Enlarged Edition. New York, Penguin Books Publ., 312 p.
13. Duke S. (2000). *The Elusive Quest for European Security: From EDC to CFSP*. Basingstoke, Macmillan Press, 434 p.
14. Neumann I.B. (1999). *Uses of the Other: "The East" in European Identity Formation*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 304 p.
15. Horkheimer M., Adorno T.W. (1987). Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente. In: Horkheimer M. *Gesammelte Schriften: in 19 Bänden. Band 5: Dialektik der Aufklärung und Schriften 1940–1950*. Frankfurt am Main, S. Fischer Verlag, 462 S. (In Ger.)
16. Cooper R. (1996). *The Post-Modern State and the World Order*. London, Demos Publ., 50 p.
17. Koblenkova D.V. (2014). "Female" myths in Swedish literature and cinema. "Persona" by I. Bergman and "Elektra. Woman of the year 2070" by I. Lo-Johansson. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no. 2-1, pp. 393-399. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sibwpp>
18. Risse T. (2006). Neofunctionalism, European identity, and the puzzles of European integration. *Journal of European Public Policy*, vol. 12, no. 2, pp. 291-309. <https://doi.org/10.1080/13501760500044033>
19. Kelemen R.D., McNamara K.R. (2022). State-building and the European Union: Markets, War, and Europe's Uneven Political Development. *Comparative Political Studies*, vol. 55, no. 6, pp. 963-991. <https://doi.org/10.1177/00104140211047393>
20. Davis Cross M.K. (2011). *Security Integration in Europe: How Knowledge-based Networks are Transforming the European Union*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 292 p. <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.3250714>
21. Howorth J. (2012). Decision-making in security and defense policy: Towards supranational intergovernmentalism? *Cooperation and Conflict*, vol. 47, no. 4, pp. 433-453.
22. Øhrgaard J.C. (2004). International relations or European integration: is the CFSP sui generis? *Rethinking European Union foreign policy*. Manchester, Manchester University Press, pp. 26-44.
23. Chelotti N. (2016). Transgovernmental networks and rationalist outputs? The partial social construction of EU foreign policy. *European Security*, vol. 25, no. 4, pp. 524-541. <https://doi.org/10.1080/09662839.2016.1236791>

Информация об авторе

Кузнецов-Брусникин Даниил Александрович, научный сотрудник Санкт-Петербургского Центра превосходства им. Жана Монне, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0005-9027-9707>

kuznetsov7daniel@gmail.com

Поступила в редакцию 17.04.2023

Поступила после рецензирования 30.06.2023

Принята к публикации 08.09.2023

Information about the author

Daniil A. Kuznetsov-Brusnikin, Research Scholar of Jean Monnet Centre of Excellence, Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0005-9027-9707>

kuznetsov7daniel@gmail.com

Received 17.04.2023

Revised 30.06.2023

Accepted 08.09.2023



Трансформация политики безопасности Государства Израиль: новые тренды на фоне традиционных приоритетов

Андрей Александрович ЕРМАКОВ, Александр Алексеевич КОРНИЛОВ ,

Игорь Валерьевич РЫЖОВ *

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»

603022, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23

*Адрес для переписки: ivr@imomi.unn.ru

Актуальность. Рассмотрено развитие курса национальной безопасности Государства Израиль в период 2021–2023 гг. Особый интерес данный вопрос приобретает в связи с наличием двух тенденций сектора безопасности: его трансформации, с одной стороны, и преемственности – с другой.

Методы исследования. Исследование основано на принципах историзма, объективности, системного подхода. Наряду с общенаучными методами, такими как анализ и сравнение, использованы историко-сравнительный, ретроспективный, синхронный методы, а также метод критической геополитики.

Результаты исследования. Отмечено, что в период каденций премьер-министров Н. Беннета и Я. Лапида произошло дальнейшее развитие системы противоракетной обороны «Железный купол» и разработка лазерного оружия для укрепления данной системы. Проведено несколько операций, целью которых стало предотвращение технического и наступательно-го развития противников Государства Израиль в Секторе Газа и на Западном берегу реки Иордан. В военных операциях упор сделан на дистанционное уничтожение военных объектов в глубине территории Палестины и предотвращение доступа боевиков на территорию Израиля по подземным тоннелям, что в действительности является новым трендом. С возвращением Б. Нетаньяху на пост премьер-министра страны в конце 2022 г. наблюдается приверженность данной военной стратегии, о чем свидетельствует продолжение операции «Волнорез». При этом Б. Нетаньяху проводит политику усиления стратегического преимущества Государства Израиль на направлении Сектора Газа, где у Израиля постепенно нивелируются преимущества.

Выводы. Отмечено, что в период 2021–2022 гг. военная стратегия государства развивалась во многом в русле и на основе задела, который был создан Б. Нетаньяху во время его предыдущей каденции на посту премьер-министра. При этом старая доктрина безопасности претерпела изменения с целью недопущения технологического развития противника и поддержания стратегического преимущества Государства Израиль. Сделан общий вывод об эффективности принятой стратегии и о ее многолетней природе.

Ключевые слова: Государство Израиль, Биньямин Нетаньяху, Нафтали Беннет, Яир Лапид, граница, инфраструктура безопасности, операция «Страж стен»

Для цитирования: Ермаков А.А., Корнилов А.А., Рыжов И.В. Трансформация политики безопасности Государства Израиль: новые тренды на фоне традиционных приоритетов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 4. С. 1024-1036. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1024-1036>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1024-1036>

Transformation of the Security Policy of the State of Israel: new trends against the background of traditional priorities

Andrei A. ERMAKOV, Alexander A. KORNILOV , Igor V. RYZHOV *

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation

*Corresponding author: ivr@imomi.unn.ru

Importance. The article discusses the development of the national security course of the State of Israel in the period 2021–2023. This issue is of particular interest due to the existence of two trends in the security sector: its transformation on the one hand and continuity on the other.

Research methods. The study is based on the defense of historicism, objectivity and systemic ownership. Along with general scientific methods, such as analysis and comparison, historical-comparative, retrospective, synchronous methods, as well as the method of critical geopolitics, are used.

Result and Discussion. It is noted that during the tenures of Prime Ministers N. Bennett and J. Lapid, there is a further development of “the Iron Dome” missile defense system and the laser weapons’ development to strengthen this system. Several operations are carried out, the purpose of which is to prevent the technical and offensive development of the opponents of the State of Israel in the Gaza Strip and the West Bank. In military operations, the emphasis is on the remote destruction of military installations in the depths of Palestinian territory and the prevention of militant access to Israel territory through underground tunnels, which in fact is a new trend. With the return of B. Netanyahu to the post of Prime Minister of the country in the end of 2022, there is a commitment to this military strategy, as evidenced by the continuation of Operation Breakwater. At the same time, B. Netanyahu is pursuing a policy of strengthening the strategic advantage of the State of Israel in the direction of the Gaza Strip, where Israel’s advantages are gradually leveled.

Conclusion. It is noted that in the period 2021–2022 the military strategy of the state developed largely in line with and on the basis of the groundwork that is created by B. Netanyahu during his previous term as prime minister. At the same time, the old security doctrine is changed in order to prevent the technological development of the enemy and maintain the strategic advantage of the State of Israel. A general conclusion is made about the effectiveness of the adopted strategy and its long-term nature.

Keywords: the State of Israel, Benjamin Netanyahu, Naftali Bennett, Yair Lapid, border, infrastructure of security, operation “Guardian of the Walls”, operation “Breaking Dawn”, operation “Break the Wave”

For citation: Ermakov, A.A., Kornilov, A.A., & Ryzhov, I.V. (2023). Transformation of the Security Policy of the State of Israel: new trends against the background of traditional priorities. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 4, pp. 1024-1036. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-4-1024-1036>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Период 2021–2023 гг. стал для Государства Израиль временем очередных политических изменений. Правительство во главе с Нафтали Беннетом и Яиром Лапидом при значительных внутренних противоречиях не просуществовало и двух лет. Биньямин Нетаньяху вновь стал премьер-министром страны. На рубеже смены двух правительственных коалиций можно увидеть политический рельеф, а именно: смену векторов в области израильской политики безопасности, которая происходила на фоне многочисленных вызовов, стоящих перед государством на северном (Ливан и Сирия), южном (Сектор Газа) и восточном (Западный берег реки Иордан) направлениях. Причем с некоторыми из этих вызовов Тель-Авив сталкивается сразу на нескольких направлениях, что является важным фактором процесса формулирования и реализации политики безопасности. Кроме политических перемен в государстве, данный период ознаменовался очередным обострением палестино-израильского конфликта, одним из проявлений которого стало проведение израильской стороной ряда операций на территориях Палестины – как в Секторе Газа, так и на Западном берегу реки Иордан. Эти операции оказали заметное влияние на развитие палестино-израильского противостояния.

События 2021–2023 гг. могут быть рассмотрены в рамках как исторических, политологических, так и междисциплинарных исследований. Однако они происходили относительно недавно и изучены еще недостаточно, что придает актуальность данному исследованию. При этом следует отметить, что обозначенный период характеризуется наращиванием усилий израильтян в борьбе с радикалами Западного берега, а также синхронностью событий, происходивших в Газе и на Западном берегу. Указанные обстоятельства позволяют рассматривать события 2021–2023 гг. в качестве отдельного этапа в конфликте между палестинцами и израильтянами. Изучение этих событий во взаимо-

связи друг с другом необходимо для выявления особенностей развития палестино-израильского конфликта на современном этапе, что, в свою очередь, также придает актуальность данному исследованию и обуславливает его хронологические рамки. Результаты исследования формируют задел для дальнейшего изучения трансформации политики безопасности Государства Израиль в период нахождения у власти действующей правительственной коалиции.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве методологии статьи авторами использовался системный подход, применение которого обусловлено тем, что на формирование политики безопасности Государства Израиль оказывает влияние целый ряд социально-экономических, военно-политических, религиозно-этнических факторов. Также в основе исследования лежат принципы историзма и объективности. Наряду с общенаучными методами – анализом и сравнением – используются методы исторического исследования: историко-сравнительный, ретроспективный, синхронный. С их помощью рассмотрены основные проблемы, которые связаны с наличием двух тенденций сектора безопасности в политике Тель-Авива: с одной стороны, преемственность такой политики независимо от партийной ориентации правительства и его трансформация – с другой. Кроме того, авторами применялся метод критической геополитики, который позволил отразить динамичный характер международных отношений на Ближнем Востоке.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Комбинация силы и дипломатии в политических идеях. Премьер-министр Н. Беннет в отведенное ему короткое время (июнь 2021 г. – июль 2022 г.), ввиду стоящих перед государством вызовов, придавал особое значение борьбе с радикалами, в которой наряду с Армией обороны Израиля (АОИ

или ЦАХАЛ) принимают участие спецслужбы. В октябре 2021 г., на церемонии передачи полномочий новому директору контрразведывательной службы ШАБАК, израильский лидер отметил, какие усилия и квалификация необходимы от последних: «Мы знаем наших врагов и научились бороться с террористическими организациями, так что контроль над территорией, точные разведданные, контрмероприятия и сдерживающие меры приводят к спокойствию и стабильности». Израиль, по словам премьера, вынужден постоянно применять инициативу, вырабатывать концептуальную гибкость, подвижность и быстрое осуществление операций и вместе с тем – быстрое и эффективное передвижение сил и средств для достижения однозначного результата – такого результата, который отобьет у противника всякое желание вновь испытать Израиль на прочность¹.

Премьер-министр (июль–декабрь 2022 г.) Я. Лапид вносил свои акценты в политику безопасности. Еще, будучи министром иностранных дел, в 2021 г. он предложил план помощи Сектору Газа (подробнее см.: [1, с. 174-175]).

Действующий премьер-министр Б. Нетаньяху (его правительство утверждено Кнессетом 29 декабря 2022 г.) намерен придерживаться принципов Бар-Иланской речи 14 июня 2009 г.² Как известно, выступая в Бар-Иланском университете, глава правительства огласил пять пунктов урегулирования палестино-израильского конфликта, которые были адресованы мировому сообществу и руководству Палестинской Национальной Администрации: 1) признание Палестинской Автономией Израиля как национального государства еврейского народа; 2) деми-

литаризация палестинских территорий; 3) Иерусалим останется единой и неделимой столицей Государства Израиль; 4) израильские поселения на Западном берегу реки Иордан сохраняются; 5) проблема палестинских беженцев должна решаться за пределами границ Израиля.

Бар-Иланские принципы служат константой политики безопасности и дипломатии, а переменные в правительственной политике уже начинают проглядываться. Буквально за несколько дней до утверждения состава кабинета министров в Кнессете Б. Нетаньяху дал развернутое интервью саудовскому телеканалу «Аль-Арабия». Примечателен сам факт, что интервью было дано журналистам не тех арабских стран, с которыми Израиль установил дипломатические отношения в процессе реализации «Соглашений Авраама» 2020 г., а каналу Королевства Саудовская Аравия (КСА). В своем интервью израильский лидер сообщил о намерении расширить круг арабских стран, имеющих дипломатические отношения с Израилем, в том числе за счет КСА³. Поскольку Б. Нетаньяху избегает фанфар в дипломатическом процессе, контакты и переговоры будут проходить в закрытом режиме; должен работать принцип: «контакты закулисные – подписание договора открытое».

На первом же заседании нового, 37-го правительства, Б. Нетаньяху обозначил приоритеты политики безопасности⁴, среди которых выделим: принцип обеспечения международной изоляции Ирана, включая опцию военного удара Израиля по ядерным объектам ИРИ и расширение круга арабских стран, имеющих полноформатные отношения с Из-

¹ PM Bennett at Induction of New ISA Director: “We must strive for an unequivocal result, one that takes from the enemy the desire to try us again” // Prime Minister’s Office. October 13, 2021. URL: https://www.gov.il/en/departments/news/event_isa131021 (accessed: 02.11.2021).

² Address by PM Netanyahu at Bar-Ilan University // Ministry of Foreign Affairs. June 14, 2009. URL: <https://www.gov.il/en/departments/news/address-by-pm-netanyahu-at-bar-ilan-university-14-jun-2009> (accessed: 03.01.2023).

³ Exclusive – The Netanyahu Doctrine: An in-depth regional policy interview // Al Arabiya English. December 16, 2022. URL: <https://english.alarabiya.net/News/middle-east/2022/12/15/Exclusive-The-Netanyahu-Doctrine-an-in-depth-regional-policy-interview> (accessed: 19.12.2022).

⁴ Слово главы правительства Нетаньяху на открытии первого заседания 37-го израильского правительства (на языке иврит) // Министерство главы правительства. 2022. 29 дек. URL: <https://www.gov.il/he/departments/news/spoke-start29122022> (дата обращения: 03.01.2023).

раилем. Что же касается борьбы с ХАМАС и «Хезболлой», то сдерживание с помощью силы останется вектором политики правительства Б. Нетаньяху. Приоритет Б. Нетаньяху «блокировать Иран» на практике должен привести к блокировке влияния ИРИ в Ливане, Сирии, Ираке и других ближневосточных странах.

Риски и возможности в реализации политики безопасности. В процессе формулирования и реализации политики безопасности правительству Беннета–Лапида пришлось столкнуться с многочисленными вызовами на палестинском и ливанском направлениях. Эти вызовы безопасности во многом оставались такими же, как и во время прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра.

Среди наиболее значимых изменений следует выделить подписание 27 октября 2022 г. соглашения о морских границах между Израилем и Ливаном в период работы правительства Беннета–Лапида. Достигнутое при посредничестве США соглашение носит экономический, а не политический характер. Договоренность позволит ливанской стороне начать разработку газового месторождения Кана, 17 % территории которого являются долей Израиля. В свою очередь израильские компании смогут разрабатывать месторождение Кариш, которое также оспаривалось ливанской стороной. Поскольку Ливан и Израиль до сих пор не имеют дипломатических отношений и мирного договора, премьер-министр Я. Лapid назвал соглашение о границе «историческим соглашением», «дипломатическим и экономическим достижением»⁵. Действительно, в соглашении ливанские правительство и парламент, в котором участвует непримиримая к Израилю «Хезболла», признают Государство Израиль и

возможность энергетического сотрудничества. При этом израильская дипломатия надеялась на прогресс в переговорах и по сухопутной границе.

Наряду с этим соглашение 2022 г. вызвало неоднозначные оценки израильских экспертов в сфере безопасности. Например, бывший глава совета национальной безопасности генерал-майор Яков Амидрор считал, что в тактическом плане Израиль получил выгоды, потому что израильский ВМФ мог четко курсировать вдоль обозначенных морских линий для решения своих задач, а экономически стало возможным привлекать иностранные инвестиции в этот район месторождений. Однако с точки зрения долгосрочной политики (стратегии) соглашение оказалось неудачным, потому что израильская сторона уступила часть своих территориальных вод, что может быть расценено руководством «Хезболлы» как слабость позиции Израиля⁶.

Президент Иерусалимского института стратегии и безопасности профессор Эфраим Инбар, анализируя соглашение, констатировал ослабление напряженности, создание благоприятного инвестиционного климата. Однако договор не улучшает статус Израиля в регионе, потому что экономические параметры вторичны в формуле стратегии. Первичным же в стратегии ближневосточных стран выступает военный потенциал, способность Армии обороны Израиля эффективно поражать объекты противника⁷.

Вместе с тем большую опасность для Тель-Авива продолжают представлять крупномасштабные боевые действия одновременно на палестинском и ливанском направлениях. Ранее израильская сторона смогла избежать данного развития событий, в том

⁵ PM Lapid's remarks at the start of the special Cabinet meeting to approve the maritime agreement between Israel and Lebanon // Ministry of Foreign Affairs. October 27, 2022. URL: <https://www.gov.il/en/departments/news/pm-lapid-s-remarks-at-the-start-of-the-special-cabinet-meeting-to-approve-the-maritime-agreement-between-israel-and-lebanon-27-oct-2022> (accessed: 03.01.2023).

⁶ Amidror Yaakov. The Maritime Border Agreement with Lebanon // The Jerusalem Institute for Strategy and Security. October 30, 2022. URL: <https://jiss.org.il/en/amidror-the-maritime-border-agreement-with-lebanon/> (accessed: 03.01.2023).

⁷ Inbar Efraim. Israel Caves to Bad Maritime Deal // The Jerusalem Institute for Strategy and Security. October 23, 2022. URL: <https://jiss.org.il/en/inbar-israel-caves-to-bad-maritime-deal/> (accessed: 03.01.2023).

числе – во время военных операций в Газе. Удастся ли это нынешнему руководству Израиля – покажет время.

Важным фактором, осложняющим решение этой задачи сегодня, является неустойчивость обстановки в зоне палестино-израильского конфликта, проявлением чего выступает частота проведения операций израильтянами. Так, на территории Сектора Газа в мае 2021 г. была проведена крупномасштабная операция «Страж стен», за которой в августе 2022 г. последовала операция «Рассвет». Кроме того, в 2022–2023 гг. также проводилась операция «Волнорез» на Западном берегу реки Иордан. Наличие указанного фактора позволяет предположить, что действующее руководство Израиля сосредоточит усилия на стабилизации обстановки в зоне палестино-израильского противостояния, учитывая при этом результаты, достигнутые в ходе перечисленных операций. Для решения этой задачи израильской стороне будет необходимо подавить активность радикалов на Западном берегу, которая заметно возросла в последнее время, в связи с чем следует отметить тенденцию формирования новых групп боевиков на местах⁸.

Однако среди антиизраильских сил Палестины и Ливана наиболее опасными противниками для Тель-Авива продолжают выступать ливанская организация «Хезболла» («Партия Аллаха»), а также палестинские ХАМАС и «Исламский джихад». В ответ на исходящие с их стороны угрозы израильтянами был реализован ряд мер в сфере безопасности. Причем их реализация осуществлялась как во время прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра, так и в период работы правительства во главе с Н. Беннетом и Я. Лапидом.

Развитие ПРО и разработка лазерного оружия. В прошлые годы была проведена модернизация хорошо зарекомендовавшей

себя системы противоракетной обороны (ПРО) «Железный купол». Испытания усовершенствованной системы продемонстрировали ее способность перехватывать несколько беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) одновременно⁹. Обладание такой системой ПРО усилило позиции израильтян в противостоянии с палестинскими боевиками и «Хезболлой». Однако на сегодняшний день нельзя однозначно сказать о том, насколько значительным оказалось данное усиление. Это можно будет сделать лишь спустя некоторое время по итогам ее применения. Важным обстоятельством для этого будут являться частота и масштаб использования БПЛА против Израиля.

Как показало развитие палестино-израильского конфликта в период 2021–2022 гг., на сегодняшний день для радикалов Газы в рамках противостояния с Тель-Авивом БПЛА являются дополнением к ракетному вооружению. Следует полагать, что аналогичную роль БПЛА сейчас отводит и «Партия Аллаха». На этом фоне представляется, что лишь по итогам нескольких эпизодов вооруженного столкновения с активным применением против израильтян БПЛА можно будет однозначно установить, насколько обладание модернизированным «Железным куполом» усилило позиции Тель-Авива в конфликте с антиизраильскими силами Палестины и Ливана. В обозримом будущем подобные столкновения наиболее вероятны на территории Сектора Газа. Однако наиболее серьезным испытанием для прошедшего модернизацию «Железного купола» неизбежно станут крупномасштабные боевые действия между Израилем и «Хезболлой». Таким испытанием они будут и для реорганизованной системы предупреждения о ракетных обстрелах (подробнее см.: [2, с. 888]). При этом не вызывает сомнений, что по итогам широкомасштабного противостояния с «Партией Аллаха», если оно состоится, израильской стороной будет проведено

⁸ Ben-Menachem Yoni. Palestinian Terrorism Is Getting Stronger in the Northern West Bank // Jerusalem Center for Public Affairs. November 15, 2022. URL: <https://jcpa.org/palestinian-terrorism-is-getting-stronger-in-the-northern-west-bank/> (accessed: 05.12.2022).

⁹ Израиль испытал систему ПРО «Железный купол» // Зарубежное военное обозрение. 2021. № 5 (890). С. 85–86.

дальнейшее усовершенствование указанных систем.

Большое значение для поддержания военно-технического превосходства Израиля над его противниками имеет реализация проектов по разработке лазерного оружия. Результатом работ на данном направлении в прошлом стало создание системы ПРО «Железный луч», поражающей ракеты за счет высокоэнергетического лазера [3, с. 66]. И во время своей каденции на посту премьер-министра Н. Беннет заявил о возможности формирования в перспективе «стен» из лазерного оружия, защищающей не только от мин, ракет, БПЛА, но и от других угроз¹⁰. В связи с этим следует выделить использование радикалами Газы в борьбе против израильтян воздушных змеев и шаров, оснащенных средствами инициирования возгорания. Во время вооруженного противостояния 2021–2022 гг. атаки с их применением оказались как бы «в тени» ракетных обстрелов израильской территории. Однако в обозримой перспективе Тель-Авив может еще не раз столкнуться с массированным применением палестинскими радикалами таких конструкций. И лазерное оружие способно стать действенным ответом израильской стороны на эту угрозу, о чем свидетельствует развитие противостояния вокруг Сектора Газа в предыдущие годы.

Комплексные действия против ХАМАС и «Исламского джихада» в Секторе Газа. Во время прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра происходило возведение инфраструктуры безопасности на границе с Сектором Газа (подробнее см.: [4, с. 7]). Данные работы были завершены до конца 2021 г.¹¹ Реализация этих мер снизила, но не устранила угрозу инфильтрации из Газы полностью, о чем наглядно свидетельствуют

последние попытки проникновения как наземным¹², так и подземным¹³ путем. Поэтому для защиты израильской территории осуществленное в предыдущие годы укрепление границы с палестинским анклавом имеет вспомогательный характер по отношению к действиям сил безопасности, которым предстоит оказывать противодействие попыткам радикалов преодолеть защитные сооружения, а также повредить или разрушить их. При этом среди реализованных израильтянами на границе с Газой мер следует выделить создание подземного заграждения. Указанная мера соотносится с проведением операции «Страж стен», во время которой Тель-Авив сконцентрировал усилия на уничтожении подземных объектов противника в глубине Сектора Газа. Поэтому данная операция является важнейшим эпизодом «подземной войны» между Израилем и палестинскими радикалами.

Рассмотрение операции «Страж стен» вкуче с действиями на южном рубеже позволяет обозначить приоритетный для Тель-Авива в обозримой перспективе сценарий борьбы с подземной инфраструктурой боевиков Сектора Газа. Начнем с того, что в ходе противостояния 2021 г. израильская сторона сделала ставку на дистанционное поражение таких объектов противника, что выражалось в массированных ударах авиации без крупномасштабных действий наземных сил в глубине палестинского анклава. Ударам ВВС подверглось так называемое «метро» организации ХАМАС, представляющее собой связанные друг с другом многочисленные тоннели¹⁴. По итогам операции

¹² Spotlight on Terrorism and the Israeli-Palestinian Conflict (May 25–31, 2022) // The Meir Amit Intelligence and Terrorism Information Center. URL: https://www.terrorism-info.org.il/app/up-loads/2022/06/E_084_22.pdf (accessed: 05.12.2022).

¹³ Spotlight on Terrorism and the Israeli-Palestinian Conflict (August 9–17, 2022) // The Meir Amit Intelligence and Terrorism Information Center. URL: https://www.terrorism-info.org.il/app/up-loads/2022/08/En_132_22.pdf (accessed: 05.12.2022).

¹⁴ Frisch Hillel. The Strategic Genius Behind Allowing Qatari Suitcases of Cash into Gaza // The Begin-Sadat Center for Strategic Studies. BESA Center Perspectives

«Страж стен» можно констатировать, что вооруженные силы Израиля обладают большими возможностями для дистанционного поражения мощной подземной инфраструктуры противника. Так, по сообщению пресс-секретаря ЦАХАЛ, было уничтожено более 100 км тоннелей на территории Газы¹⁵. Подобный результат следует считать значительным достижением ввиду трудностей ведения боевых действий в палестинском анклав. Успехи операции «Страж стен» обуславливают актуальность использования израильскими силами опыта, полученного при ее проведении, в противостоянии с радикалами Сектора Газа и «Хезболлой». При этом очевидно, что Тель-Авив делает акцент на расширении возможностей разведки, обеспечивающих успех борьбы с подземной инфраструктурой, а также наращивании арсенала средств, необходимых для дистанционного поражения таких объектов противника.

Надо полагать, что выбранная израильтянами в ходе боевых действий 2021 г. тактика определялась, в первую очередь, тем, что цена наземной операции в глубине Сектора Газа в то время была очень высокой, сопряженной с тяжелыми потерями среди военнослужащих АОИ. Таковой она остается и сегодня, и останется в обозримом будущем. Поэтому дистанционное поражение подземной инфраструктуры радикалов на данной территории является и будет являться приоритетом для израильской стороны. Ввиду этого представляется, что действия наземных сил будут сосредоточены в районе границы с Газой, чему способствует наличие там подземного заграждения, а главную роль в борьбе с подземными объектами в глубине палестинского анклава Тель-Авив отведет авиации, показавшей высокую эффективность ударов в ходе операции «Страж стен».

Paper No. 2,053. May 27, 2021. URL: <https://be-sacenter.org/the-strategic-genius-behind-allow-ing-qatarisuitcases-of-cash-into-gaza/> (accessed: 05.12.2022).

¹⁵ Escalation from the Gaza Strip – Operation Guardian of the Walls Summary // The Meir Amit Intelligence and Terrorism Information Center. May 23, 2021. URL: https://www.terrorism-info.org.il/app/up-loads/2021/05/E_086_21.pdf (accessed: 05.12.2022).

Превентивные меры в борьбе с «Хезболлой». Среди действий израильской стороны, предпринятых в период прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра, также следует выделить укрепление северного рубежа. Так, после проведенной в 2018–2019 гг. операции «Северный щит» израильтяне приступили к развертыванию системы датчиков обнаружения тоннелей вдоль границы с Ливаном¹⁶. Эти работы нужно рассматривать не только вместе с операцией «Северный щит», но и вкпе с усилиями, предпринимаемыми Тель-Авивом с целью недопущения обладания «Хезболлой» высокотехнологичными средствами ведения вооруженного противостояния, особенно теми, которые позволяют наносить удары по территории Израиля. Такие шаги израильская сторона осуществляла в прошлом и продолжает предпринимать сегодня. Эти действия крайне важны для обеспечения безопасности Израиля, и по отношению к ним работы на северном рубеже носят вспомогательный характер. Дело в том, что «Партия Аллаха» на сегодняшний день располагает большими возможностями для нанесения ударов на всю глубину израильской территории, в первую очередь благодаря имеющимся у нее ракетам и БПЛА. Поэтому реализация Тель-Авивом мер по укреплению северной границы дает наибольший эффект вкпе с противодействием наращиванию военной мощи «Хезболлы».

Заметим, что для последней развертывание на ливано-израильской границе системы обнаружения тоннелей может стать достаточным фактором для того, чтобы воздерживаться от попыток создания таких подземных объектов. Дело в том, что «Партия Аллаха», как было сказано выше, и так обладает широкими возможностями для нанесения ударов по территории Израиля, а строительство трансграничных тоннелей требует привлечения значительных ресурсов. В данной ситуации, как нам представляется, «Хезболла» за-

¹⁶ Израиль приступил к размещению датчиков обнаружения тоннелей вдоль границы с Ливаном // Зарубежное военное обозрение. 2020. № 3 (876). С. 83.

действует ресурсы, которые можно использовать для создания таких сооружений, на реализацию других проектов в военной сфере. В свою очередь, действующие в Секторе Газа радикалы сегодня обладают значительно меньшими, чем «Партия Аллаха», возможностями для нанесения ударов по израильской территории. Это во многом связано с тем, что по сравнению с «Хезболлой» они имеют менее совершенные средства ведения вооруженного противоборства. Таким образом, для палестинских боевиков крайне важно не утратить способность проникать из Газы на территорию противника, в том числе – через трансграничные тоннели, что обуславливает совершение ими попыток преодоления подземного барьера на границе с Израилем.

Западный берег реки Иордан: ставка на испытанные решения. В период нахождения у власти правительства во главе с Н. Беннетом и Я. Лапидом происходило укрепление восточного фланга государства, а именно – реконструкция «барьера безопасности», отделяющего израильскую территорию, а также территорию некоторых израильских поселений от палестинских населенных пунктов на Западном берегу реки Иордан¹⁷. Эти работы, которые можно рассматривать в качестве продолжения действий по укреплению израильских рубежей, принятых во время прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра, имеют особую актуальность ввиду тесной связи двух частей палестинской арены. Так, после развертывания Тель-Авивом инфраструктуры безопасности на границе с Сектором Газа для палестинских радикалов возросло значение возможности совершения атак против Израиля с территории Западного берега. Данное обстоятельство обуславливало рост такой активности антиизраильских сил. В сложившейся ситуации израильтянам было необходимо снизить способность противника осуществлять такие атаки, и реконструкция

«барьера безопасности» является важным шагом для решения этой задачи.

Отметим при этом, что усиление давления на Израиль с территории Западного берега реки Иордан сегодня и в обозримой перспективе может лишь частично компенсировать снижение возможности радикалов совершать проникновения на израильскую территорию из Сектора Газа. Это обусловлено тем, что действующие в Газе боевики по сравнению с боевиками с Западного берега на сегодняшний день значительно лучше вооружены и подготовлены. О слабости действующих сейчас на территории Западного берега реки Иордан боевиков как противника для сил безопасности Израиля наглядно свидетельствуют многочисленные эпизоды вооруженного противостояния. На фоне этого можно констатировать, что предпринятые израильской стороной действия по укреплению восточного рубежа в целом соответствуют тем угрозам, с которыми она в настоящее время сталкивается на Западном берегу. Однако при увеличении числа последних от нее может потребоваться оперативное принятие дополнительных мер. В случае такого развития событий одним из главных факторов, определяющих действия Тель-Авива, неизбежно будет являться высокая уязвимость центральных районов Израиля к атакам с территории Западного берега реки Иордан.

Подобно укреплению северного рубежа, работы на восточном следует рассматривать вкуче с проводившейся израильтянами операций. В данном случае таким шагом израильской стороны является операция «Волно-рез», которую можно считать продолжением предшествовавших ей действий сил безопасности Израиля на Западном берегу реки Иордан, в том числе тех, которые осуществлялись в период прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра. Об этом свидетельствуют задачи, решавшиеся в ходе указанной операции, ее масштаб, продолжительность, а также задействованные для ее проведения силы и средства. Ввиду частоты атак против израильтян, совершавшихся ра-

¹⁷ IMoD and IDF Begin Construction of 45 km Security Barrier in Northern Samaria // Israel Ministry of Defense. June 20, 2022. URL: https://english.mod.gov.il/Press_Room/Pages/Press_Releases.aspx (accessed: 03.02.2023).

дикалами Западного берега во время проведения операции «Волнорез», встает вопрос о том, насколько формат данной операции соответствовал вызовам, с которыми столкнулась израильская сторона. При этом необходимо указать на такой дестабилизирующий фактор, дополнительно осложняющий силам безопасности Израиля борьбу с боевиками, как доступность и широкое распространение на территории Западного берега реки Иордан оружия и боеприпасов¹⁸. Как показали операция «Волнорез» и события вокруг нее, устранение данного фактора является одной из важнейших задач для стабилизации обстановки в зоне палестино-израильского конфликта.

Во время проведения операции «Волнорез» ключевое значение для развития противостояния на Западном берегу имела готовность Тель-Авива к дальнейшей эскалации конфликта, обуславливавшая пределы использования военной силы против палестинских боевиков. Среди доступных тогда израильтянам альтернативных вариантов действий следует выделить увеличение давления сил безопасности на радикалов, вплоть до попытки достичь перелома в борьбе с ними за счет проведения крупномасштабной военной операции на территории Западного берега реки Иордан. Такая операция на фоне боевых действий в Газе, происходивших в период 2021–2022 гг., свидетельствовала бы о выходе палестино-израильского противостояния на новый уровень, поскольку уже многие годы ареной проведения Израилем крупномасштабных военных операций на палестинских территориях является Сектор Газа. Обозначенный сценарий развития событий оказался неприемлемым для израильской стороны.

Вместе с операцией «Волнорез» следует рассматривать и операцию «Рассвет». Несмотря на то, что последняя является очеред-

ным эпизодом конфликта вокруг Газы, к ней привело развитие событий, начало которому было положено в ходе противостояния на Западном берегу, а именно – арест одного из высокопоставленных представителей организации «Исламский джихад»¹⁹. Кроме того, при проведении операции «Рассвет» действия сил безопасности Израиля против данной организации на Западном берегу реки Иордан осуществлялись одновременно с ударами по целям на территории Сектора Газа²⁰. Но что особенно важно, в ходе этого противостояния организация ХАМАС, в отличие от «Исламского джихада», не участвовала в боевых действиях против Израиля²¹. Ввиду указанных обстоятельств изучение операции «Рассвет» и связанных с ней событий необходимо для выявления особенностей развития палестино-израильского конфликта на современном этапе, которые следует учитывать, в том числе, при анализе политики как предыдущего, так и действующего руководства Израиля на палестинском направлении.

Рассмотрение во взаимосвязи друг с другом указанных выше мер по укреплению израильских рубежей необходимо для объективной оценки деятельности Б. Нетаньяху на посту премьер-министра. Начнем с того, что проведение работ на восточном фланге государства уже во время нахождения у власти правительства Беннета–Лапида указывает на упущения в ходе реализации политики в сфере безопасности, имевшие место в период его прошлой каденции на данном посту. Де-

¹⁹ Ben-Menachem Yoni. Israel Surprised the Palestinian Islamic Jihad in Gaza // Jerusalem Center for Public Affairs. August 8, 2022. URL: <https://jcpa.org/israel-surprised-the-palestinian-islamic-jihad-in-gaza/> (accessed: 05.12.2022).

²⁰ Dostri Omer. Operation Breaking Dawn, Implication and Consequences // The Jerusalem Institute for Strategy and Security. August 25, 2022. URL: <https://jiss.org.il/en/dostri-operation-breaking-dawn/> (accessed: 05.12.2022).

²¹ Rubin Uzi. From “Protective Edge” to “Breaking Dawn”: The Race between Palestinian Rockets offense and Israel’s Missile Defense // The Jerusalem Institute for Strategy and Security. September 14, 2022. URL: <https://jiss.org.il/en/rubin-from-protective-edge-to-breaking-dawn/> (accessed: 05.12.2022).

ло в том, что действующие на Западном берегу радикалы ранее совершили многочисленные атаки против израильтян, в том числе с жертвами со стороны последних. Однако многолетние работы на южном рубеже позволили Тель-Авиву обрести зарекомендовавшие себя инструменты для борьбы с угрозой инфильтрации, наличие которых способно стать важным фактором развития не только палестино-израильского конфликта, но и противостояния между Израилем и «Хезболлой». Опыт укрепления южной границы может быть использован израильской стороной в ходе реализации инфраструктурных проектов по укреплению рубежей на северном и восточном направлениях. Особую актуальность для израильтян он имеет на «северном фронте», так как угрозы, с которыми они сегодня сталкиваются в рамках конфликта с «Партией Аллаха» и боевиками Газы, зачастую аналогичны. Что касается восточного направления, то в данном случае значение этого опыта напрямую зависит от того, произойдет ли возрастание числа угроз, с которыми израильтяне сталкиваются на Западном берегу реки Иордан.

ВЫВОДЫ

Можно констатировать, что в период 2021–2023 гг., несмотря на происходившие в Государстве Израиль политические перемены, неизбежно отразившиеся на процессе формулирования и реализации политики безопасности, последней была свойственна преемственность. Одним из наглядных проявлений этого стала операция «Волнорез», проводившаяся как во время работы правительства во главе с Н. Беннетом и Я. Лапидом, так и после возвращения на пост премьер-министра страны Б. Нетаньяху. Указанная преемственность напрямую была связана с сохраняющимися угрозами, а также источниками этих угроз. Среди последних особенно выделяются анти-израильские силы Палестины и Ливана в лице «Хезболлы» и палестинских радикалов, для

противостояния с которыми Тель-Авив располагает доказавшими свою эффективность приемами и средствами борьбы. При этом во время прошлой каденции Б. Нетаньяху на посту премьер-министра был создан задел для ответа на ряд вызовов в сфере безопасности, с которыми Израиль сталкивается на палестинском и ливанском направлениях. Данный задел получил развитие при премьер-министре Н. Беннете и премьер-министре Я. Лапиде. Он базируется на техническом и технологическом превосходстве израильской стороны над своими противниками, что особенно продемонстрировало развитие противостояния вокруг Сектора Газа. Эффективное использование данного задела критически важно для Израиля, что обусловлено одним из главных факторов, определяющих развитие противоборства между ним и радикалами. Это – способность препятствовать усилению противника. Как и прежде, наибольшими возможностями для этого Тель-Авив обладает на Западном берегу реки Иордан, что во многом связано с сохраняющимся израильским присутствием в данном регионе, а наименьшими – на территориях Ливана и Сектора Газа. Однако на Западном берегу израильтянам продолжает противостоять несоизмеримо более слабый противник, чем в Ливане и Газе. Таким образом, в рамках изучаемого конфликта израильтяне располагают наименьшими возможностями для противодействия усилению своих наиболее опасных противников, чем последние успешно пользуются. Это находит выражение, среди прочего, в развитии средств вооруженной борьбы, предназначенных для нанесения ударов по израильской территории – ракет и БПЛА. На этом фоне для Тель-Авива особую важность приобретают проекты по дальнейшему развитию ПРО и разработке лазерного оружия. От их успешной реализации напрямую зависят итоги новых столкновений, особенно – крупномасштабных боевых действий, способных определить ситуацию в сфере безопасности на годы вперед.

Список источников

1. Корнилов А.А. Внешнеполитические приоритеты премьер-министра Государства Израиль Нафтали Беннета и министра иностранных дел Яира Лапида // Регионы мира: проблемы истории, культуры и политики: сб. науч. ст. Вып. 6. Н. Новгород: ООО Тип. «Вариант», 2022. С. 170-177. <https://elibrary.ru/fzonip>
2. Ермаков А.А., Корнилов А.А., Рыжов И.В. Россия и северный фронт Израиля: новые грани асимметричного конфликта // Via in tempore. История. Политология. 2020. Т. 47. № 4. С. 885-893. <https://doi.org/10.18413/2687-0967-2020-47-4-885-893>, <https://www.elibrary.ru/sxikdr>
3. Гришулин С. Развитие за рубежом лазерных комплексов ПВО и ПРО // Зарубежное военное обозрение. 2021. № 2 (887). С. 63-68. URL: http://factmil.com/load/zhurnaly/zarubezhnoe_voennoe_obozrenie/zarubezhnoe_voennoe_obozrenie_2_2021/14-1-0-6911
4. Бородин М.Ю., Ермаков А.А., Рыжов И.В. Сектор Газа и угрозы безопасности Государства Израиль // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2021. № 1. С. 5-13. <https://elibrary.ru/ticfyd>

References

1. Kornilov A.A. (2022). Foreign policy priorities of the State of Israel's prime minister Naftali Bennet and foreign minister Yair Lapid. *Regiony mira: problemy istorii, kul'tury i politiki* [Regions of the World: Problems of History, Culture and Politics]. Nizhny Novgorod, "Variant" Publ., issue 6, pp. 170-177. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fzonip>
2. Ermakov A.A., Kornilov A.A., Ryzhov I.V. (2020). Russia and Northern Battlefield of Israel: new sides of the asymmetric conflict. *Via in tempore. Istoriya. Politologiya = Via in Tempore. History and Political Science*, vol. 47, no. 4, pp. 885-893. (In Russ.) <https://doi.org/10.18413/2687-0967-2020-47-4-885-893>, <https://www.elibrary.ru/sxikdr>
3. Grishulin S. (2021). Razvitie za rubezhom lazernykh kompleksov PVO i PRO [Development abroad of laser air defense and missile defense systems]. *Zarubezhnoe voennoe obozrenie* [Foreign Military Review], no. 2 (887), pp. 63-68. (In Russ.) URL: http://factmil.com/load/zhurnaly/zarubezhnoe_voennoe_obozrenie/zarubezhnoe_voennoe_obozrenie_2_2021/14-1-0-6911
4. Borodina M.Yu., Ermakov A.A., Ryzhov I.V. (2021). The Gaza Strip and threats of security of the State of Israel. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, no. 1, pp. 5-13. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ticfyd>

Информация об авторах

Ермаков Андрей Александрович, кандидат исторических наук, независимый исследователь.

ermakov1989@mail.ru

Корнилов Александр Алексеевич, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой зарубежного регионоведения и локальной истории, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-9139-3740>
kornilov@imomi.unn.ru

Рыжов Игорь Валерьевич, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и политики России, Национальный исследовательский

Information about the authors

Andrei A. Ermakov, PhD (History), independent researcher.

ermakov1989@mail.ru

Alexander A. Kornilov, Dr. habil. (History), Professor, Head of the Department of Foreign Regional Studies and Local History, Institute of International Relations and World History, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-9139-3740>
kornilov@imomi.unn.ru

Igor V. Ryzhov, Dr. habil. (History), Professor, Head of the Department of History and Politics of Russia, Institute of International Relations and World History, National

Нижегородский государственный университет им.
Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская
Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-6417-1517>
ivr@imomi.unn.ru

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

Поступила в редакцию 17.04.2023
Поступила после рецензирования 12.06.2023
Принята к публикации 08.09.2023

Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgo-
rod, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-6417-1517>
ivr@imomi.unn.ru

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

Received 17.04.2023
Approved 12.06.2023
Revised 08.09.2023