

ISSN 1810-0201 (Print)
ISSN 2782-5825 (Online)



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2022
ТОМ 27
№ 1

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



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

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

7 М.С. Чванова, И.А. Киселева

Педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации

18 Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина

Технология обучения будущих бакалавров направления «педагогическое образование» как объект цифровой дидактики

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

27 С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова

Методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников в детском саду

37 С.В. Никитин

Анализ понятия «театрализованная деятельность» с позиций дошкольного воспитания

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

47 Т.Г. Бортникова, М.И. Долженкова

Формирование коммуникативных навыков студентов в процессе работы с поликодовыми текстами

57 М.М. Степанова, А.В. Козулев

Методические основы обучения переводу аудиовизуальных интернет-мемов

68 О.В. Коновалова, Р.С. Дорохов

Методические аспекты развития критического мышления студентов факультета иностранных языков направления подготовки «Педагогическое образование»

79 А.В. Дегтярев

Формирование ноосферного мировоззрения у обучающихся неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку

86 М.А. Шевченко, Л.А. Митчелл, Е.В. Горбцов

Совершенствование лингвистической подготовки в системе военного образования

97 П.Д. Митчелл, А.А. Андраханов, Д.В. Селиванов

Сленг BBC Великобритании. Влияние Второй мировой войны

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

105 Н.А. Гончарова, Н.В. Мелехова, С.С. Ульянов

Значимость начального иноязычного образования для языковой подготовки обучающихся общеобразовательной школы: теоретический аспект проблемы исследования

113 Р.С. Калачникова

Проблемы освоения умения говорить на английском языке учеников 8–9 классов и пути их решения

127 А.А. Люлюшин, О.И. Степашина

Обучение иноязычной монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

135 М.И. Старов, Л.А. Романина, А.Э. Барановский

Социально-педагогические условия формирования тренером у спортсмена «веры в себя» в ситуациях успеха и неуспеха

147 Г.Ф. Жован, И.В. Куликова

Обобщение опыта участников образовательного процесса дисциплин физической культуры в дистанционном формате

154 Д.Л. Корзун, В.А. Коледа

Физическая культура как ресурсное обеспечение здоровой и творческой личности учащихся и студентов

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

165 Т.П. Бегидова, Е.Ю. Мукина

ПНФ-терапия в комплексной реабилитации лиц с поражением опорно-двигательного аппарата

172 Т.А. Селитреникова, В.А. Аносов

Основы применения оздоровительной физической культуры с военнослужащими третьей группы здоровья

180 О.Г. Барашева

Методика оценки показателей физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха на начальном этапе подготовки

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

189 В.А. Ловцов

Карьерная динамика губернаторов Российской империи 1906–1911 гг.

201 Е.И. Лазаренко

Положение русских военнопленных Первой мировой войны в иностранных лагерях (на материалах личного происхождения)

210 П.С. Рахманов

К проблеме трудоустройства бывших офицеров армии Российской империи в РСФСР в 1918 – начале 1920-х гг. (на материалах Тамбовской губернии)

221 М.А. Облицов, Р.М. Житин

Продразверстка в Тамбовской губернии в 1920 г. на примере Борисоглебского уезда: дело товарища А.И. Пенькова

232 А.А. Исаев

Проблемы развития системы подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг.

246 К.А. Якимов

К проблеме антирелигиозного воспитания молодежи Тамбовской области в 1937–1941 гг.

257 А.Ю. Ильин

Некоторые аспекты развития инфраструктуры Тамбова в начале XXI века

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

266 А.Р. Юрлов

Мифологизация Талергофа: от коммеморации к политическому мифу

276 А.А. Мордзилович

Генерал и нунций: к истории взаимоотношений Эриха Людендорфа и Эудженио Пачелли

288 И.В. Михайлов

Роль США в трансформации архитектуры европейской безопасности

300 Я. Митревска, Д.Г. Сельцер

«Экологическая повестка» в новейшей политической истории Республики Северная Македония (1990-е – 2020-е гг.)

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

НАУЧНЫЙ 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., проф. 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. Малёв (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. Л.С. Подымова (г. Москва, 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)

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., проф. 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: В.В. Клочихин, Н.А. Михайлова, М.А. Сенина

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

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 № 22239

Подписано в печать 25.02.2022. Дата выхода в свет 17.03.2022

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 39,0. Усл. печ. л. 36,3

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: vestnik1@tsu.tmb.ru; 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».

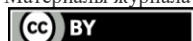
392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Электронная почта: izdat_tsu09@mail.ru

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, № 1. – 312 с. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1>

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», 2022
© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2022
При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

The journal is included in the "List of peer-reviewed scientific publications that should publish the main scientific results of dissertations for the degree of candidate of sciences, for the degree of doctor of sciences" of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia (field of science: Pedagogical Sciences, Historical Sciences), indexed by the RSCI, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

7 *Marina S. Chvanova, Irina A. Kiselyova*

Pedagogical model of development of value orientations of students in the conditions of Internet socialization

18 *Natalya V. Garashkina, Anastasia A. Druzhinina*

Technology of teaching future bachelors of "Pedagogical Education" programme as an object of digital didactics

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

27 *Svetlana I. Karpova, Tatiana D. Savenkova*

Methodical support of the project activities of senior preschoolers in kindergarten

37 *Sergey V. Nikitin*

Analysis of the concept of "theatrical activity" from the perspective of preschool education

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

47 *Tatyana G. Bortnikova, Marina I. Dolzhenkova*

Student's communication skills development in the process of working with polycode texts

57 *Maria M. Stepanova, Aleksei V. Kozuliaev*

Methodology of teaching audiovisual meme translation

68 *Olga V. Konovalova, Ruslan S. Dorokhov*

Methodic aspects of the development of critical thinking of ESL students majoring in Pedagogical education

79 *Alexander V. Degtyarev*

Development of a noospheric worldview among students of non-linguistic universities in the process of foreign language teaching

86 *Mikhail A. Shevchenko, Lyudmila A. Mitchell, Evgeny V. Gorobtsov*

Improving linguistic training in the military education system

97 *Peter J. Mitchell, Andrey A. Andrakhanov, Denis V. Selivanov*

The Royal Air Force slang. Impact of World War II

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY GENERAL SCHOOL

105 *Natalya A. Goncharova, Nataliya V. Melekhova, Sergey S. Ulyanov*

The importance of primary foreign language education for the language training of general school students: the theoretical aspect of the research problem

113 *Raksana S. Kalachnikova*

Analysis of objective and subjective factors of low academic performance in grades 8th–9th students in teaching English speaking

- 127 *Alexander A. Lyulyushin, Oksana I. Stepashkina*
Teaching foreign language monologue speech of high school students in conditions of distance learning

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 135 *Mikhail I. Starov, Larisa A. Romanina, Artem E. Baranovskiy*
Social and pedagogical conditions for the development of an athlete's "self-belief" by a coach in situations of success and failure
- 147 *Galina F. Zhovan, Irina V. Kulikova*
Generalization of the experience of participants in the distance format of educational process of physical education disciplines
- 154 *Dmitry L. Korzun, Viktor A. Kaliada*
Physical education as a basis for healthy and creative personal development of school and university students

RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

- 165 *Tamara P. Begidova, Ekaterina Y. Mukina*
PNF-therapy in complex rehabilitation of individuals with musculoskeletal system disorders
- 172 *Tatyana A. Selitrenikova, Vadim A. Anosov*
Fundamentals of the use of recreational physical therapy with servicemen of the third health group
- 180 *Oksana G. Barasheva*
Methods of evaluation of physical fitness of the young shooters with hearing impairment at the early stage of training

NATIONAL HISTORY

- 189 *Vladimir A. Lovtsov*
Career dynamics of the governors of the Russian Empire in 1906–1911
- 201 *Elena I. Lazarenko*
The condition of Russian World War I prisoners of war in foreign camps (based on materials of personal origin)
- 210 *Pavel S. Rakhmanov*
On the issue of employment of former officers of the Imperial Russian army in the RSFSR in 1918 – early 1920s (based on the materials of the Tambov governorate)
- 221 *Maxim A. Oblitsov, Ruslan M. Zhitin*
Food appropriation in the Tambov Governorate in 1920 on the example of Borisogbesk County: comrade A.I. Penkov's case
- 232 *Aleksandr A. Isaev*
Problems of development of the system of training and retraining of agitation and propaganda personnel in the Far East of the USSR in the 1930s
- 246 *Kuzma A. Yakimov*
On the problem of anti-religious education of the youth in the Tambov Region in 1937–1941
- 257 *Alexey Y. Ilyin*
Some aspects of Tambov infrastructure development in the early 21st century

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 266 *Aleksandr R. Iurlov*
The mythologization of Thalerhof: from commemoration to political myth
- 276 *Anna A. Mordzilovich*
The General and the Nuncio: the history of relationship between Erich Ludendorff and Eugenio Pacelli
- 288 *Igor V. Mikhailov*
The role of the United States in the transformation of the European security architecture
- 300 *Yagoda Mitrevska, Dmitrii G. Seltser*
"Environmental Agenda" in the latest political history of Republic of North Macedonia (1990s – 2020s)

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

SCIENTIFIC EDITOR Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation),

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

Doctor of Pedagogy, Professor E.A. Alisov (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.Y. Gorskaya (Omsk, Russian Federation), Doctor of Culturology, Professor E.I. Grigorieva (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg, Luxembourg), Candidate of Pedagogy, Associate Professor G.I. Deryabina (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor A.A. Kolesnikov (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor V.L. Kondakov (Belgorod, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Doctor of Pedagogy, Professor A.V. Malyov (Moscow, Russian Federation), Professor T.E. Manger (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Tomsk, Russian Federation), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.S. Podyumova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor N.V. Popova (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor M.A. Pravdov (Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor T.A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor S.N. Simonov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Psychology, Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation)

Historical Sciences

Doctor of History, Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Kondrashin (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Doctor of Law, Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor A.N. Uchayev (Saratov, Russian Federation), Doctor of 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.I. Filatova

English texts editors: V.V. Klochikhin, N.A. Mikhailova, M.A. Senina

Computer layout by T.Y. Molchanova

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 ПИИ no. ФЦ77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 22239

Signed for printing 25.02.2022. Release date 17.03.2022

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 39,0. Conv. pr. sheet 36,3

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: vestnik1@tsu.tmb.ru; 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"

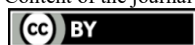
190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

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

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – 2022. – Vol. 27, no. 1. – 312 p. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1>

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", 2022

© The journal "Tambov University Review. Series: Humanities", 2022

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Научная статья
УДК 377.6+316.4+004
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-7-17

Педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации

Марина Сергеевна ЧВАНОВА¹, Ирина Александровна КИСЕЛЕВА^{2*}

¹ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»
125993, Российская Федерация, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: irinakiselyo@yandex.ru

Аннотация. Представлена педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации. В содержание когнитивного компонента входят ценности-отношения (с интернет-сообществом) и ценности-знания (цифровых технологий профессиональной деятельности и знание функциональных возможностей интернет-среды для решения профессиональных задач), определяющие значимость профессиональной интернет-среды для студентов (смысловая составляющая профессии в условиях интернет-социализации и неустойчивости мира профессий). Эмоциональный компонент, представленный ценностями-целями (стремление достижения высокого уровня реализации профессиональных потребностей в интернет-среде и уверенности в самореализации в будущем мире профессий) и ценностями-результата (интернет-социализация в профессиональной среде, удовлетворенность в достижении своих профессиональных потребностей) указывают на удовлетворенности потребностей студентов в профессиональной интернет-среде. В основе поведенческого компонента находятся ценности-качества (быстрой профессиональной адаптации и самоадаптации в изменяющемся мире профессий с использованием функциональных возможностей интернет-среды) и ценности-умения (применять интернет-технологии и реализовать себя в профессии), позволяющие проанализировать стремление личности к реализации в профессиональной интернет-среде. На основе выявленных компонентов обоснованы соответствующие критерии оценки профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации. Обозначены предполагаемые наиболее чувствительные к трансформации элементы профессионально-ценностных ориентаций в указанном контексте.

Ключевые слова: ценностные ориентации, когнитивный компонент, ценности-отношения, ценности-знания, эмоциональный компонент, ценности-цели, ценности-результат, поведенческий компонент, ценности-качества, ценности-умения

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07287. Отдельные аспекты исследования выполнены при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00690.

Для цитирования: 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>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-7-17

Pedagogical model of development of value orientations of students in the conditions of Internet socialization

Marina S. CHVANOVA¹, Irina A. KISELYOVA^{2*}

¹Moscow Aviation Institute (National Research University)
4 Volokolamskoye Rte., Moscow 125993, Russian Federation
²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: irinakiselyo@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Чванова М.С., Киселева И.А., 2022

Abstract. The pedagogical model of the developing of value orientations of students in the context of Internet socialization is presented. The content of the cognitive component includes values-relationships (with the professional Internet community) and values-knowledge (of digital technologies of professional activity and knowledge of the functional capabilities of the Internet environment for executing professional tasks), which determine the significance of professional Internet environment for students (the semantic component of the profession in conditions of Internet socialization and the instability of the world of professions). The emotional component represented by values-goals (the desire to achieve a high level of realization of professional needs in the Internet environment and confidence in self-realization in the future world of professions) and values-results (Internet socialization in the professional environment, satisfaction in achieving professional needs) indicate the satisfaction of students' needs in the professional Internet environment. The behavioral component is based on values-qualities (quick professional adaptation and self-adaptation in the changing world of professions using the functionality of the Internet environment) and values-skills (using Internet technologies and realizing oneself in the profession), which allow analyzing the individual's desire for realization in the professional sphere. On the basis of the identified components, the corresponding criteria for assessing the professional and value orientations of students in the conditions of internet socialization are justified. In addition, the proposed elements of professional and value orientations that are most sensitive to transformation in this context are identified.

Keywords: value orientations, cognitive component, values-relationships, values-knowledge, emotional component, values-goals, values-result, behavioral component, values-qualities, values-skills

Acknowledgements: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project number 19-29-07287. Some aspects of the research were carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project number 20-013-00690.

For citation: Chvanova M.S., Kiselyova I.A. Pedagogicheskaya model' formirovaniya tsennostnykh oriyentatsiy studentov v usloviyakh internet-sotsializatsii [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*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 7-17. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-7-17> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время достаточно актуальна проблема подготовки специалистов, особенно в условиях цифровизации экономики, динамичности изменения технологий и условий профессиональной деятельности. Актуализируется необходимость решения проблемы формирования ценностных ориентаций, определения критериев и показателей успешности личности, способной продуктивно и самостоятельно решать трудовые задачи. Поскольку исследования фрагментарны и дисциплинарно разрознены, то в настоящее время существует потребность междисциплинарного анализа проблемы в области информатизации образования, социологии Интернета, цифровой экономики.

Исследования в области профессионального обучения (Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, Е.А. Климов, Л.М. Митина, Е.Л. Руднева, А.Р. Фонарев) показали, что система подготовки специалиста в любой профессиональной области базируется на ценностно-смысловой сфере личности. Ценности определяют вектор развития личности, а смыслы придают им направление движения и осознаваемость мотивации поведения. Актуализация ценностно-смысловой сферы человека неизбежно возникает в ситуации выбора профессии, когда личность соотносит свои внутренние и внешние социально-психологические ресурсы и требования будущей профессии. Именно в этот период возникает проблема необходимости формирования профессионально-ценностных ориентаций как условия профессионального развития личности.

В настоящее время в разработке диагностического аппарата ценностных ориентаций получены конкретные результаты для отдельных категорий специалистов в работах А.А. Печерской [1]. В монографии Н.А. Самойлик представлена разработанная методика диагностики профессионально-ценностных ориентаций личности, обоснованы ее психометрические показатели и получены результаты на достаточно большом количестве респондентов разных трудовых областей [2].

Вместе с тем методики, позволяющие изучить ценностно-смысловую компоненту личности (С.С. Бубнова [3], Е.В. Пахомова [4], А.В. Капцов, Л.В. Капустина [5], А.Э. и С.А. Гегер [6], М.С. Яницкий, А.В. Серый [7] и др.), требуют переосмысления с позиций уточнения структуры ценностных ориентаций, критериев и показателей их сформированности в связи с развитием новых форм интернет-социализации в профессиональной деятельности и динамики профессий в условиях развития информационного общества.

Фрагментарно исследователи разных научных направлений уже констатируют изменение ценностных ориентаций молодежи в эпоху Интернета [8], морально-духовных и социальных ценностей [9]. Результаты опросов выявляют отдельные аспекты проблемы, а также указывают на изменение ценностей в межкультурном контексте [10]. Ученые-экономисты также обращают внимание на систему ценностных ориентаций и констатируют, что услуги недостаточно изучены в области ценности, удовлетворенности и удержания клиентов [11]. На стыке разных направлений исследуются специфика поведения молодежи в Сети [12], влияние Интерне-

та на социальные потребности пользователей, рассматриваются новые формы социализации студенческой молодежи в интернет-пространстве [13].

Исследователи-философы в области развития информационного общества и информатики констатируют факт появления новых специфических ценностей в информационном обществе, среди которых: ценность информационных технологий, порождаемых человеком; ценность экономии социального времени; информационная доступность; приоритет информации среди остальных ресурсов; информационное единство всей цивилизации – все они также оказывают влияние на трансформацию ценностных ориентаций молодежи.

Ранее в данном контексте выполнено нами исследование, позволившее рассмотреть причинно-следственные связи изменения профессионально-ценностных ориентаций молодежи в контексте интернет-социализации, уточнить становление понятия «профессионально-ценностные ориентации» в контексте происходящих социально-экономических изменений [14]. Кроме того, в наших работах путем проведения опросов в 2010, 2016 и 2020 гг. показано, что к настоящему времени сетевые технологии стали неотъемлемой компонентой трудовой деятельности значительной части населения. Вектор развития отношения к себе как к специалисту, который должен в современных условиях развиваться постоянно, хорошо просматривается у значительной части специалистов. Прежде всего, с высшим образованием и студентов, которые используют Сеть для повышения своих профессиональных компетенций как с помощью образовательных онлайн-курсов, так и путем самостоятельного поиска профессионально-ориентированной информации. Обосновано, что в настоящее время интернет-социализация оказывает существенное влияние на трансформацию системы профессионально-ценностных ориентаций молодежи. Опросы показали, что, несмотря на активизацию общения молодежи в Сети, у них не сформированы приоритеты и понимание проблем развития профессио-

нальной сферы, слабо представление о лидерах развития отрасли. Несмотря на то, что молодежь информирована, в целом, о сетевых рисках, у нее отсутствует представление о том, как можно их минимизировать [15]. Анализ результатов исследования позволил прийти к выводам о том, что студенческая молодежь, социализирующаяся в Интернете, имеет в большинстве поверхностные представления о профессиях, лидерах той отрасли, по направлению которой они обучаются в вузе. Актуализировалась необходимость формирования системы социально-педагогического управления профессиональной ориентацией в сетевом образовательном пространстве. Для продуктивного решения проблемы представляется возможным построить педагогическую модель формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках исследования рассматривались сложные системы, образованные различными взаимосвязанными компонентами, которые подчиняются своей логике развития под влиянием различных факторов и закономерностей. В ходе разработки педагогической модели мы учитывали *системный подход*, который обеспечивал взаимодействие всех структурных и функциональных компонентов модели.

Критерии отбора информационных источников. Для проведения анализа исследуемых процессов использованы различные источники информации. Для отбора источников определены критерии, позволяющие провести сортировку источников информации по степени их релевантности, объективности и значимости для исследования, что способствует повышению качества аналитических процедур.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим педагогическую модель формирования профессионально-ценностных

ориентаций студентов в условиях интернет-социализации. Модель включает в себя следующие блоки: целевой (цель, задачи); ценностный (механизм формирования ценностных ориентаций, компоненты профессиональных ценностных ориентаций); содержательный (формы и методы формирования профессиональных ценностных ориентаций в условиях интернет-социализации, организационно-педагогические условия); результативный (критерии, показатели, уровни сформированности профессиональных ценностных ориентаций в условиях интернет-социализации) (рис. 1).

Проанализируем содержание блоков, входящих в структуру рассматриваемой модели.

Целевой блок. Понимая под целевым блоком определение основной цели, то есть образа результатов, на достижение которых направлены деятельность, действия, поведение, мы определили в качестве целевого элемента представленной педагогической модели формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации.

Приступая к реализации модели, мы определили задачи, решение которых обеспечивало достижения поставленной цели: диагностировать исходное состояние профессиональных ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации; провести отбор форм и методов в условиях интернет-социализации, способствующих формированию профессиональных ценностных ориентаций; определить результативность формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации.

В тесной связи с целевым находится **ценностный блок**. В нашей модели мы учитывали механизм формирования ценностных ориентаций. Известно, что наличие потребности обеспечивает формирование интереса, происходит осознание потребности. Далее личностью оцениваются социальные явления на основе социального опыта, полученного по отношению к тем или иным социальным

феноменам. Тем самым формируется ценностная ориентация, как готовность индивида поступать в соответствии с данной оценкой.

Специфика формирования профессионально-ценностных ориентаций молодежи в условиях цифровизации экономического и социокультурного развития общества проявляется в преобладании активно-деятельностной компоненты, вхождении личности в различные профессионально-ориентированные и профессиональные сообщества и характеризуется стадиями адаптации, индивидуальности, интеграции. Социализация вначале происходит как процесс приспособления личности к сообществу; затем – демонстрация индивидуальности; наконец – вхождение в профессиональное сообщество и влияние на его жизнедеятельность. Профессиональные ценностные ориентации рассматривались нами как совокупность взаимосвязанных компонентов в условиях интернет-социализации со всеми присущими им свойствами, особенностями, закономерностями.

В содержание *когнитивного компонента* входят ценности-отношения (с профессиональным интернет-сообществом) и ценности-знания (цифровых технологий профессиональной деятельности и знание функциональных возможностей интернет-среды для решения профессиональных задач), определяющие значимость профессиональной интернет-среды для студентов (смысловая составляющая профессии в условиях интернет-социализации и неустойчивости мира профессий). *Эмоциональный компонент*, представленный ценностями-целями (стремление достижения высокого уровня реализации профессиональных потребностей в интернет-среде и уверенности в самореализации в будущем мире профессий) и ценностями-результата (интернет-социализация в профессиональной среде, удовлетворенность в достижении своих профессиональных потребностей), указывают на удовлетворенности потребностей студентов в профессиональной интернет-среде. В основе *поведенческого компонента* находятся ценности-качества (быстрой профессиональной адаптации и

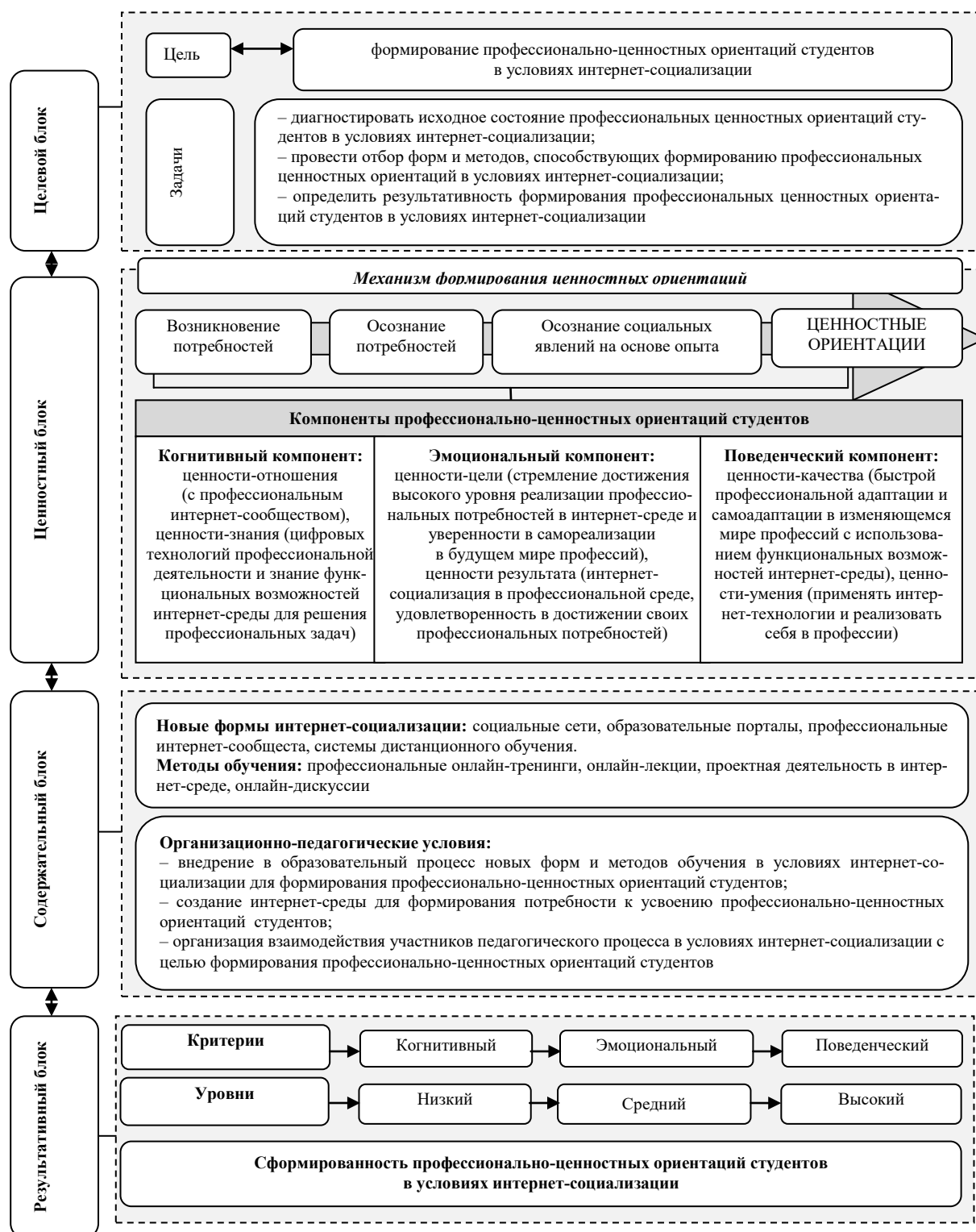


Рис. 1. Педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации

Fig. 1. Pedagogical model of the development of value orientations of students in the context of Internet socialization

самоадаптации в изменяющемся мире профессий с использованием функциональных возможностей интернет-среды) и ценностности (применять интернет-технологии и реализовать себя в профессии), позволяющие проанализировать стремление личности к реализации в профессиональной интернет-среде.

Содержательный блок разработанной педагогической модели определился выбором методов и форм результативного формирования профессиональных ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации.

При формировании профессиональных ценностных ориентаций деятельности мы использовали следующие новые формы интернет-социализации: социальные сети; профессиональные интернет-сообщества; онлайн-форумы; чаты, образовательные порталы и системы дистанционного обучения. Каждая из этих форм выполняет разные функции в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций.

Социальные сети некоторые студенты используют для организации взаимодействия рабочей группы, обсуждения рабочих вопросов, организации профессиональных сообществ, образовательных видеоконференций, обмена профессиональным опытом. Сайты социальных сетей помогают молодым людям в самореализации, «самопрезентации», одобрение группы сверстников становится более значимым, чем одобрение неким, часто отстраненным «обществом».

Профессиональные интернет-сообщества для большинства студентов являются неотъемлемой частью их жизни. Подобного рода интернет-площадки помогают студентам найти единомышленников, получить дополнительные знания, решить профессиональные задачи, реализовать себя в профессии.

Таким образом, общение в Сети с профессиональным интернет-сообществом способствует формированию ценностей-отношений. Стремление к реализации профессиональных потребностей в интернет-сообществах способствует формированию ценностей-целей и ценностей-результатов.

Участие в *онлайн-форумах, чатах* позволяет обмениваться профессиональным опытом, делать ссылки на мнения, высказанные на других интернет-ресурсах, тем самым формируются такие ценности-качества, как стремление к самообразованию и развитию, общественная активность.

Образовательные порталы и системы дистанционного обучения используются студентами для сопровождения профильного образования, самообразования и способствуют формированию ценностей-знаний, ценностей-умений для решения профессиональных задач.

Среди методов, способствующих формированию профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации, мы выделили такие методы обучения, как профессиональные онлайн-тренинги, онлайн-лекции, проектная деятельность в интернет-среде, онлайн-дискуссии.

В нашей модели следующим структурным элементом рассматриваются организационно-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации:

- внедрение в образовательный процесс новых форм и методов обучения в условиях интернет-социализации для формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов;
- создание интернет-среды для формирования потребности к усвоению профессионально-ценностных ориентаций студентов;
- организация взаимодействия участников педагогического процесса в условиях интернет-социализации с целью формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов.

Результативный блок определял результативность функционирования предлагаемой модели, связанной с разработкой соответствующих критериев и показателей уровней сформированности профессиональных ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации.

Исходя из структуры профессиональных ценностных ориентаций студентов, мы определили критерии их сформированности: когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты и основные показатели, позволяющие фиксировать и анализировать формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в процессе профессиональной подготовки в условиях интернет-социализации.

Когнитивный критерий предполагает использование следующих показателей: отношение к профессиональной деятельности (ценности-отношения); знания, необходимые для успешного выполнения деятельности в профессиональной интернет-среде (ценности-знания).

Эмоциональный критерий включает следующие показатели: ориентация студента на формирование личностной концепции «Я» как профессионала, специалиста в той или иной профессиональной области (ценности-цели); оценивание результата своей профессиональной деятельности в условиях интернет-социализации (ценности-результат).

Поведенческий критерий включал следующие показатели: сформированность профессиональных качеств (ценности-качества) и умений (ценности-умения), готовность к совершенствованию и использованию их в профессиональной деятельности в условиях интернет-социализации. Ценности-качества возможно рассматривать как профессионально-важные качества специалиста, необходимые для выполнения профессиональной деятельности в интернет-среде и влияющие на эффективность труда. Ценности-умения – способы реализации профессиональной деятельности в интернет-среде, осознание специалистом их неразрывной связи с системой профессиональных знаний.

На основании выявленных показателей обоснованы уровни сформированности компонентов профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации:

– **высокий** – студенты проявляют положительное отношение к профессиональной

деятельности; высокая мотивация к получению знаний, необходимых для успешного выполнения деятельности в профессиональной интернет-среде, нацелены на формирование личностной концепции «Я» как профессионала, специалиста в той или иной профессиональной области; адекватно оценивают результаты своей профессиональной деятельности в условиях интернет-социализации, проявляют высокий уровень сформированности профессиональных качеств и умений в условиях интернет-социализации;

– **средний** – студенты отчасти проявляют положительное отношение к профессиональной деятельности; средняя мотивация к получению знаний, необходимых для успешного выполнения деятельности в профессиональной интернет-среде, отчасти нацелены на формирование личностной концепции «Я» как профессионала, специалиста в той или иной профессиональной области; отчасти адекватно оценивают результаты своей профессиональной деятельности в условиях интернет-социализации, проявляют средний уровень сформированности профессиональных качеств и умений в условиях интернет-социализации;

– **низкий** – студенты не проявляют положительное отношение к профессиональной деятельности; низкая мотивация к получению знаний, необходимых для успешного выполнения деятельности в профессиональной интернет-среде, не нацелены на формирование личностной концепции «Я» как профессионала, специалиста в той или иной профессиональной области; не вполне адекватно оценивают результаты своей профессиональной деятельности в условиях интернет-социализации.

Результатом реализации педагогической модели формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации является переход студентов на качественно новый, более высокий уровень сформированности профессионально-ценностных ориентаций у будущих специалистов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, представленная модель ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации позволяет рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко его изучить, охватить в единой системе компоненты ценностных ориентаций, механизмы формирования ценностных ориентаций, новые формы интернет-социализации, организационно-педагогические условия реализации предложенной модели. Предполагается, что модель может быть адаптирована и применима в разных социально-образовательных системах.

По нашему мнению, формированию ценностных ориентаций студентов в настоящее время способствует интернет-среда, которая может рассматриваться в качестве площадки для интернет-социализации. В подобном рода интернет-среде у студентов

должна возникать потребность. Поэтому при создании профессиональной интернет-среды необходимо разработать механизмы для установления профессиональных отношений, возможности самореализации и саморазвития, получения знаний, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач, оценки результата своей профессиональной деятельности.

Разработанная интернет-среда с учетом предложенной модели ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации (веб-сайт, онлайн-платформа, профессиональное сетевое сообщество и т. п.) может стать неотъемлемой компонентой современной образовательной системы, сопровождающей образовательный процесс подготовки нового специалиста с высоким уровнем сформированности ценностных ориентаций.

Список источников

1. Печерская А.А. Методика исследования профессиональных ценностных ориентаций учителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 148-154.
2. Самойлик Н.А. Профессионально-ценностные ориентации личности: теория и практика. Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбас. ин-т ФСИН России, 2019. 174 с.
3. Бубнова С.С. Методики диагностики ценностных ориентаций личности // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского: в 3 т. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. Т. 2. С. 390-391.
4. Пахомова Е.В. Методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2011. № 2 (10). С. 120-134.
5. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Тест личностных ценностей: руководство по применению. Самара: ИПК «Содружество», 2010. 40 с.
6. Гегер А.Э., Гегер С.А. Изучение ценностных ориентаций: специфика разных подходов // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 399. С. 13-17. <https://doi.org/10.17223/15617793/399/3>
7. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19-1. С. 82-97.
8. Манченко Л.А., Виноградова А.И. Культура в эпоху Интернета: изменение ценностных ориентаций // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2013. Т. 2. № 9. С. 254-255.
9. Сейедтахер Г.А. Влияние Интернета на морально-духовные и социальные ценности студенческой молодежи на материалах вузов Исламской Республики Ирана: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2013. 24 с.
10. Lindh K., Korhonen V. Youth values and value changes from cultural and transnational perspectives // Cross-cultural Lifelong Learning. Tampere: Tampere University Press, 2010. P. 135-166.
11. Trasorras R., Weinstein A., Abratt R. Value, satisfaction, loyalty and retention in professional services // Marketing Intelligence and Planning. 2013. Vol. 27. № 5. P. 615-632. <https://doi.org/10.1108/02634500910977854>.

12. Данилова М.А. Интернет-социализация студенческой молодежи (специфика мотивации сетевого поведения): автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2009. 18 с.
13. Chvanova M.S., Khranova M.V., Pitsik E.N. Investigation of internet influence on users social needs // Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies: Proceedings of the 2017 International Conference. St. Petersburg, 2017. P. 652-657. <https://doi.org/10.1109/ITMQIS.2017.8085908>
14. 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>
15. Chvanova M.S., Shlenov Y.V., Anurieva M.S. et al. Internet – Socialization of Russian Youth // Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies: Proceedings of the 2018 International Conference. St. Petersburg: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2018. P. 598-601. <https://doi.org/10.1109/ITMQIS.2018.8525040>

References

1. Pecherskaya A.A. Metodika issledovaniya professional'nykh tsennostnykh oriyentatsiy uchitelya [Methods of research of professional value orientations of a teacher]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 6, pp. 148-154. (In Russian).
2. Samoylik N.A. *Professional'no-tsennostnyye oriyentatsii lichnosti: teoriya i praktika* [Professional-Value Orientations of Personality: Theory and Practice]. Novokuznetsk, Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2019, 174 p. (In Russian).
3. Bubnova S.S. Metodiki diagnostiki tsennostnykh oriyentatsiy lichnosti [Methods for diagnosing value orientations of a person]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A.V. Brushlinskogo "Chelovek, sub'yekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii": v 3 t.* [Proceedings of International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of A.V. Brushlinsky "Person, Subject, Personality in Modern Psychology": in 3 vols.]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 2013, vol. 2, pp. 390-391. (In Russian).
4. Pakhomova E.V. Metodika diagnostiki tsennostnykh oriyentatsiy (MDTSO) [Methods for diagnosing value orientations (MDVO)]. *Vestnik Samarskoy humanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya – Bulletin of Samara Academy for the Humanities. A Series of Psychology*, 2011, no. 2 (10), pp. 120-34. (In Russian).
5. Kaptsov A.V. *Test lichnostnykh tsennostey: rukovodstvo po primeneniyu* [Test of Personal Values: a Guide to Application]. Samara, "Sodruzhestvo" Publ., 2010, 40 p. (In Russian).
6. Geger A.E., Geger S.A. Izucheniye tsennostnykh oriyentatsiy: spetsifika raznykh podkhodov [The study of value orientations: the specificity of different approaches]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2015, no. 399, pp. 13-17. <https://doi.org/10.17223/15617793/399/3>. (In Russian).
7. Yanitskiy M.S. Osnovnyye metodologicheskiye podkhody k izucheniyu tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti [Basic methodological approaches to the study of the value-semantic sphere of personality]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture And Art*, 2012, no. 19-1, pp. 82-97. (In Russian).
8. Manchenko L.A., Vinogradova A.I. Kul'tura v epokhu Interneta: izmeneniye tsennostnykh oriyentatsiy [Culture in the Internet age: changing value orientations]. *Aktual'nyye problemy aviatsii i kosmonavтики* [Current Problems of Aviation and Space], 2013, no. 9. (In Russian).
9. Seyedtakher G.A. *Vliyaniye Interneta na moral'no-dukhovnyye i sotsial'nyye tsennosti studencheskoy molodezhi na materialakh vuzov Islamskoy Respubliki Irana: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Influence of the Internet on the Moral, Spiritual and Social Values of Student Youth on the Materials of Universities of the Islamic Republic of Iran. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Dushanbe, 2013, 24 p. (In Russian).
10. Lindh K., Korhonen V. Youth values and value changes from cultural and transnational perspectives. *Cross-cultural Lifelong Learning*, Tampere, Tampere University Press, 2010, pp. 135-166.

11. Trasorras R., Weinstein A., Abratt R. Value, satisfaction, loyalty and retention in professional services. *Marketing Intelligence and Planning*, 2009, vol. 27, issue 5, pp. 615-632.
12. Danilova M.A. *Internet-sotsializatsiya studentcheskoy molodezhi (spetsifika motivatsii setevogo povedeniya): avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk* [Internet Socialization of Student Youth (Specificity of Motivation of Network Behavior). Cand. social. sci. diss. abstr.]. Saratov, 2009, 18 p. (In Russian).
13. Chvanova M.S., Khramova M.V., Pitsik E.N. Investigation of internet influence on users social needs. *Proceedings of the 2017 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies"*. St. Petersburg, 2017, pp. 652-657. <https://doi.org/10.1109/ITMQIS.2017.8085908>. (In Russian).
14. Chvanova M.S., Kiselyova I.A. Istoriko-logicheskiy analiz issledovaniy po formirovaniyu professional'no-tsennostnykh oriyentatsiy studentov v kontekste internet-sotsializatsii [Historical and logical analysis of research on the formation of professional value orientations of students in the context of Internet socialization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 7-14. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-7-14>. (In Russian).
15. Chvanova M.S., Shlenov Y.V., Anurieva M.S. et al. Internet-Socialization of Russian Youth. *Proceedings of the 2018 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies"*. St. Petersburg, Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2018, pp. 598-601. <https://doi.org/10.1109/ITMQIS.2018.8525040>.

Информация об авторах

Чванова Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных систем и технологий, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2993-0194, ms@tmbtsu.ru

Киселева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-3557-216X, irinakiselyo@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 24.07.2021
Одобрена после рецензирования 22.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Marina S. Chvanova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Information Systems and Technologies Department, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-2993-0194, ms@tmbtsu.ru

Irina A. Kiselyova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-3557-216X, irinakiselyo@yandex.ru

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

The article was submitted 24.07.2021
Approved after reviewing 22.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 371
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-18-26

Технология обучения будущих бакалавров направления «педагогическое образование» как объект цифровой дидактики

Наталья Владимировна ГАРАШКИНА^{1*}, Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА²

¹ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет»
141014, Российская Федерация, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: nagaraistr@mail.ru

Аннотация. В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» отмечена необходимость ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и образовательной сфере, соответственно, повышается роль высшего педагогического образования. Это актуализирует изменения структуры системы высшего педагогического образования, трансформацию ее технологической компоненты с учетом цифровизации. Технология обучения будущих педагогов как объект дидактического проектирования является важным форматом технологической компоненты современного высшего педагогического образования, актуальным направлением научных исследований в цифровой дидактике. Цель данного исследования – теоретическое обоснование сущности и структуры технологии обучения будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» как объекта цифровой дидактики. Процедура и методы. Анализ научных разработок в области технологизации высшего педагогического образования и цифровой дидактики, оценивания перспектив образовательной и проектной деятельности. К результатам проведенного исследования относится научно-обоснованная структура технологии обучения будущих бакалавров направления «Педагогическое образование», расширение терминологического аппарата и технологического компонента цифровой дидактики и дидактического проектирования в системе обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: цифровая дидактика, дидактическое проектирование, образовательная технология, технология обучения, высшее педагогическое образование

Для цитирования: Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Технология обучения будущих бакалавров направления «педагогическое образование» как объект цифровой дидактики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 18-26. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-18-26>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-18-26

Technology of teaching future bachelors of “Pedagogical Education” programme as an object of digital didactics

Natalia V. GARASHKINA^{1*}, Anastasia A. DRUZHININA²

¹Moscow Region State University
24 Very Voloshinoy St., Mytishi 141014, Moscow Region, Russian Federation

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

*Corresponding author: nagaraistr@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Гарашкина Н.В., Дружинина А.А., 2022

Abstract. The Decree of the President of the Russian Federation “On National Goals and Strategic Objectives for the Development of the Russian Federation for the period up to 2024” notes the need for the accelerated introduction of digital technologies in the economy and the educational sphere, and the role of higher pedagogical education is accordingly increasing. This actualizes changes in the structure of the system of higher pedagogical education, the transformation of its technological component, taking into account digitalization. The technology of teaching future teachers as an object of didactic design is an important format of the technological component of modern higher pedagogical education, an actual area of scientific research in digital didactics. The purpose of this study is a theoretical substantiation of the essence and structure of the technology of teaching future bachelors of “Pedagogical Education” programme as an object of digital didactics. Procedure and methods. Analysis of scientific developments in the field of technologization of higher pedagogical education and digital didactics, evaluation of the prospects for educational and project activities. The results of the study include a scientifically substantiated structure of the technology for teaching future bachelors in the direction “Pedagogical Education”, the expansion of the terminological apparatus and the technological component of digital didactics and didactic design in the system of teaching bachelors in the direction “Pedagogical Education”.

Keywords: digital didactics, didactic design, educational technology, learning technology, higher pedagogical education

For citation: Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Tekhnologiya obucheniya budushchikh bakalavrov napravleniya «pedagogicheskoye obrazovaniye» kak ob”yekt tsifrovoy didaktiki [Technology of teaching future bachelors of “Pedagogical Education” programme as an object of digital didactics]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 18-26. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-18-26> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Ускоренное внедрение цифровых технологий в экономике и образовательной сфере, отмечаемые в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период

до 2024 года»¹, требования к высшему педагогическому образованию как драйверу нау-

¹ Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 08.09.2021).

кормых технологий актуализируют проведение исследований в области дидактики высшей школы, дидактического проектирования технологий высшего педагогического образования и цифровой дидактики.

Повышаются требования и к качеству организации педагогической деятельности, деятельности образовательных организаций, и к качеству образовательных программ для разных категорий населения на разных уровнях, в разных форматах и траекториях. Все это актуализирует изменения инфраструктуры системы высшего педагогического образования, ее трансформацию с учетом цифровизации.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование сущности и структуры технологии обучения будущих бакалавров направления «педагогическое образование» как объекта цифровой дидактики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ работ в области проектирования в образовании (В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Т.Г. Новикова, В.Е. Радионов, И.Д. Чечель и др.), технологизации высшего педагогического образования (В.И. Андреев, Н.В. Бордовская, А.П. Тряпицина, И.В. Роберт, В.В. Сериков, А.В. Хуторской), аксиологического (Е.И. Исаев, В.А. Сластенин), проектно-прогностического (Б.Г. Гершунский, В.И. Журавлев), средового (А.В. Иванов, Ю.С. Мануйлов, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин), персонализированного (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский), контекстного (А.А. Вербицкий), компетентностного (И.А. Зимняя) подходов в высшем образовании позволил рассматривать их как базу для проектирования компонентов образовательных технологий, включая технологии обучения, воспитания, развития.

Анализ исследований в области цифровой дидактики дал основание рассматривать ее как отрасль современной педагогики, научную дисциплину об организации процесса обучения в цифровой образовательной среде, трансфер-интегративную область научного

знания (В.И. Блинов)² и как дидактическую систему из ключевых компонентов: цифровая обучающая среда; учение в цифровой обучающей среде; инженерия учения и эффективной цифровой обучающей среды (М.А. Чошанов) [1, с. 67].

В Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.³ технологизация определена как потенциал для ускорения прогресса, устранения цифровых пробелов и создания сообщества знаний.

Технологизация в образовании – это его возможность в ускорении и результативности, ответ на вызовы современного цифрового общества.

Современное высшее образование нацелено на обеспечение доступа к более качественному обучению для всех и предоставление новых знаний, и продвижение новых форм обмена мнениями по проблемам, стоящим перед нашим взаимосвязанным миром [2].

Технологии изменили мир и общества. Цифровые технологии – это реальность для высшего образования и исследования, движимые ожиданиями учащихся и возможностями сотрудничества. Акцент переносится на обучение людей тому, как найти информацию, как распознать, когда требуется дополнительная информация, и как оценить качество информации, которую они нашли. Обучение на протяжении всей жизни, как способность охватить технологические изменения, должно быть в центре всего образования, независимо от дисциплинарного контекста, в котором он разработан.

Векторы изменений высшего педагогического образования ориентируются на расширение спектра профессиональных функций педагога, важным фактором трансфор-

² Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В. и др. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. М.: Изд-во «Перо», 2019. С. 5.

³ United Nations. Transforming our world by 2030: A new agenda for global action (Zero draft of the outcome document for the UN Summit to adopt the Post-2015 Development Agenda). URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1819BN2_26June_final.pdf (accessed: 09.09.2021).

мации становится технологизация педагогической деятельности как важного инструментария современного образования, особое значение приобретают не только новые информационные, цифровые, сетевые, мобильные и другие, но и гуманитарные технологии (высокие технологии в гуманитарной сфере), их сближение от наук к наукоемким технологиям (конвергенция). Эту тенденцию важно понимать при определении ценностей и стратегий развития системы высшего педагогического образования, при проектировании педагогических и образовательных технологий, технологий обучения и модулей учебных дисциплин высшего образования будущих учителей.

Педагогическое образование несет особую миссию и нагрузку в распространении и продвижении знаний, в непрерывном образовании человека в течении всей жизнедеятельности. Педагогическое образование – сложный объект исследования и проектирования; это феномен, институт, система, процесс, результат.

Анализ методологических подходов позволил выделить в исследованиях педагогического образования с 1986 по 2016 г. методологии и подходы-уровни (макро, мезо, микро, паритетный и др.), подходы-дискурсы (социокультурный, кросскультурный и др.); подходы-методы (системно-структурный, генетический, функциональный, проектный, информационный); подходы-акценты моделирования (аксиологический, культурологический, антропологический, средовой и др.).

Исследования, проведенные нами доковидного периода введения цифровых технологий, прежде всего через ИКТ, позволили рассматривать прогностический подход как основание для применения в исследовательских и прикладных проектах, учитывая опережающую цифровизацию. Например, модели и технологии высшего педагогического образования в условиях цифровизации базируются на цифровизации исследовательских методик Дельфи, экспертных оценок, возможностях цифрового контент-анализа больших данных, цифровизации коллективной генерации и междисциплинарных проектов.

Понятие «технологизация» в высшем педагогическом образовании рассматривается как: 1) проектирование и реализация образовательных технологий; 2) обеспечение современными технологичным инструментарием и технологиями из разных междисциплинарных областей [3].

Технологизация высшего педагогического образования – это направление системных преобразований в области подготовки будущих педагогов. В современных условиях проектирование и внедрение инновационных технологий становится доминантным, что обусловлено бурной цифризацией, сетевизацией, применением мобильных устройств, возможностями искусственного интеллекта, VR-технологий и др. [4].

По результатам анализа ежегодного публичного доклада группы ученых Института образовательных технологий в Открытом университете (Великобритания) и Лаборатории искусственного интеллекта и человеческих языков Института онлайн-образования (Пекин) выделены образовательные тренды, влияющие на сферу образования. Анализ российских экспертов и школьников, проведенный Институтом образования ВШЭ в форме опросов среди участников Конкурса инноваций в образовании, в котором участвовали 450 инноваторов образования из 70 регионов РФ, подтвердил значимость этих 10 трендов: ученик – соавтор процессов обучения и преподавания, фокус – цифровые технологии и персонализация; работа с настроением ученика для более эффективного обучения, фокус – развитие эмоционального интеллекта; благодарность как педагогический подход, фокус – рефлексивные технологии; расширенная реальность (фокус – VR и AR технологии); использование чат-ботов для обучения (консультационные и ассистентские технологии); педагогика, основанная на научных данных; дистанционные технологии для изучения иностранных языков; равные возможности доступа учащихся к образованию; культурно-значимое обучение через

хип-хоп; использование баз аутентичных данных о языке в педагогике⁴.

Половина представленных трендов связаны с цифровизацией образования. Такая большая доля – это гарантия того, что уникальные сегодня технологии продолжают развитие и станут частью будущего массового образования. В современном образовании усилился тренд, связанный с эмоциональным интеллектом и управлением образовательным процессом с помощью данных об эмоциях, настроении и отношениях между участниками процесса. Такое «очеловечивание» образования, личностно-центрированный подход должны привести к персонализации, индивидуализации процесса обучения, что также будет позитивно влиять на эффективность.

Разработанная технология обучения будущих бакалавров направления «Педагогическое образование» как объект дидактического проектирования и научных исследований в цифровой дидактике конструировалась на основе анализа профессиональных, образовательных стандартов высшего педагогического образования и обобщения лучших образовательных практик, специфики современных условий профессиональной деятельности педагога. В ходе исследования определена цель высшего педагогического образования бакалавра как формирование у студента компетентности в качественном решении профессиональных задач (обучения, воспитания, развития), это было сделано на основе «обратного дизайна» как целеполагания, ориентированного на конечный результат, соответственно, также проектирование контента и методов технологии (РЕЗУЛЬТАТ – ЦЕЛЬ – СОДЕРЖАНИЕ – МЕТОДЫ).

В ходе исследования была спроектирована технология обучения будущих бакалавров-педагогов как компонент образовательной технологии, нацеленная на формирование их общекультурной и профессиональной компетентности в учебном процессе (включая теоретическое и практическое обучение).

⁴ Мировые тренды образования в российском контексте – 2022. URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/ (дата обращения: 18.09.2021).

Анализ зарубежных подходов показывает, что образовательная технология близка к технологии обучения. Образовательные технологии – это раздел дидактической теории и практика образования, связанные с проектированием и использованием средств, управляющих процессами обучения как совместной деятельности, учения как самостоятельной деятельности субъектов образовательной среды [5].

Образовательная технология – это область, которая исследует процесс анализа, проектирования, разработки, внедрения и оценки учебной среды и учебных материалов с целью улучшения преподавания и обучения. Важно иметь в виду, что цель образовательной технологии (также называемой учебной технологией) заключается в улучшении образования ресурсами всех субъектов образования [5].

К субъектам высшего педагогического образования в современных условиях и цифровой образовательной среды могут быть отнесены студенты и преподаватели вуза, работодатели – руководители образовательных организаций, наставники, представители социально ответственного бизнеса, научного, профессионального и гражданского сообществ, иницилирующих, организующих, поддерживающих образовательные проекты разного уровня и для разных категорий населения (волонтерские, бизнес-проекты в образовании и для образования). От коммуникаций с ними зависит успешность практического обучения будущего педагога.

Основываясь на понимании цифровой дидактики как научной и практической области цифровой обучающей среды, учения в ней и инженерии среды и учения (М.А. Чошанов), важно усилить коммуникационную составляющую технологии для усиления партнерства в образовательных проектах.

Для проектирования образовательной технологии были важны позиции В.А. Сластенина и В.В. Серикова, которые выделили в решении педагогической задачи этапы, как совокупность шагов и построение системы операций [6; 7]. На основе рассмотренных

позиций авторов были разработаны этапы педагогической деятельности по формированию компетентности у бакалавра – будущего педагога в проектировании и реализации образовательных, воспитывающих и развивающих программ: прогностно-проектировочный, информационно-мотивационный, продуктивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Разработанная технология обучения является педагогической технологией, интегрирующей результаты системы действий по педагогическому управлению (аспект педагогического менеджмента), сопровождению совместной деятельности субъектов цифровой обучающей среды (аспект коммуникационно-средового менеджмента) и персональной деятельности студента (аспект самоменеджмента) с учетом формата обучения (синхронный и асинхронный).

Структурный состав технологии подготовки будущих педагогов включает совокупность трех групп методов: традиционные, интегральные (кейс-анализ, проектное обучение, портфолио и др.), инновационные (перевернутое обучение, форсайт-погружения, продуктивные игры, ИКТ, цифровые, сетевые технологии и др.).

Необходимо учитывать, что цифровая трансформация в высшем педагогическом образовании включает: 1 – создание новых образовательных продуктов и 2 – преобразование существующих технологий организации образования и продуктов в цифровые (преобразование офлайн-лекций в видео, создание цифровых текстов и викторин, предоставление цифровых средств связи между студентами и преподавателями и др.).

В ходе опытно-экспериментальной работы для организации персональной работы студентов применялась система управления учебным контентом – система Moodle (г. Тамбов) и система ЭОС (электронная образовательная среда, Московская область); спроектированы образовательные модули и цифровое дидактическое обеспечение модуля для бакалавров, включая разные виды заданий и кейсов по студенческой практике и учебным дисциплинам, НИРС, самостоя-

тельной внеаудиторной работы на основе цифровой образовательной среды (ЦОС), образовательных и профессиональных стандартов, концептуальных принципов проектирования технологии обучения будущих педагогов. Также были подобраны рекомендуемые цифровые ресурсы и комплекс методов, которые применяются в технологии обучения: метод проектного обучения – как приоритетный, методы интерактивного обучения (дискуссии, дебаты, «мозговые штурмы», тренинги, игровое проектирование, деловые игры и др.).

В проведенном исследовании были важны два аспекта при рассмотрении образовательных технологий, применяемых в обучении будущих педагогов, учитывались динамика дидактических проектов и тенденция цифровизации образовательной среды.

Комплекс включает традиционные методы и форматы обучения и инновационные, включающие потенциал цифровых и других современных инструментов (мобильные, сетевые, виртуальной реальности и др.).

Например, к инновационным относим метод перевернутого обучения – это инструмент обучения, при котором студенты берут под контроль свое обучение, что способствует автономии и развитию их компетентности. Переворачивание как форма организации обучения может, но не обязательно, приведет к переворачиванию обучения. Многие преподаватели уже могут переворачивать свои занятия, но это не просто – заставлять студентов читать текст вне аудитории, это – смотреть дополнительные видео или решать дополнительные задачи. В результате студенты активно участвуют в приобретении знаний. Преподаватель при реализации данной образовательной технологии создает и/или курирует релевантный, доступный контент.

К традиционным методам вузовского обучения будущих педагогов можно отнести «кейс-метод», кейсы для обучения представляют собой информацию, но не ее анализ; цель решения кейса состоит в том, чтобы проанализировать имеющуюся информацию, а также выработать и отстоять решение или

направление действия. Обсуждение кейса также рассматривается как упражнение в построении аналитического моста между теорией и практикой. Решая кейсы, студенты вырабатывают собственный подход к определению, анализу и решению проблем. Большой эффект от обучения происходит и от взаимодействия между участниками учебной группы. Студенты учатся на собственном опыте и опыте друг друга.

Востребованной технологией в обучении бакалавров является портфолио – целевая подборка работ студента, раскрывающая его успехи и достижения. Основная цель портфолио – собрать доказательства результативности, продуктивности обучения студентов и побудить их к рефлексии. Этот процесс сбора, организации и размышления о прошлой работе и опыте может помочь студентам установить связи внутри и между курсами и лучше понять свой рост как учащихся. Портфолио – это способ документирования и организации прогресса и достижений.

Метод проектного обучения относится к группе смешанных, гибридных, интегральных методов. Г.С. Барроуз [8] подчеркивает основные особенности проектно-ориентированного обучения: обучение сосредоточено на ученике, обучение происходит в небольших группах студентов, учителя выступают в качестве фасилитаторов/инструкторов, проблемы служат стимулом для обучения, а новая информация приобретается посредством самостоятельного обучения.

Т. Маркам рассматривает метод проектного обучения как вовлекающий студентов в изучение знаний и навыков через расширение запроса, структурирования сложных, аутентичных вопросов и тщательно сконструированных продуктах, когда студенты работают в командах, чтобы создать продукт в течение ограниченного периода времени [9].

В ходе исследования разработаны шаблоны проектов по модулям «Технологии, формы и методы работы с одаренными детьми», «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической образовательной среде», которые были вместе с кейсами, когнитивными картами, глоссарием, эссе применены при аутентичном оценивании результативности освоения студентами курсов на основе спроектированной и реализуемой технологии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в ходе исследования определены сущность технологии обучения бакалавров – будущих педагогов – это совокупность методов и системы действий, основанная на прогностичности знаний из области педагогических наук и образовательных практик; это динамичный механизм достижения результата бакалаврской программы в виде компетентности студента по осуществлению проектирования и реализации образовательных и воспитательных программ. Также определены этапы разработанной технологии (прогнозно-проектировочный, информационно-мотивационный, продуктивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и три группы методов, обеспечивающих формирование компетентности будущего бакалавра педагогического образования: традиционные (лекции, семинары и др.), интегральные (кейс-анализ, проектное обучение, портфолио и др.), инновационные (перевернутое обучение, цифровые технологии и др.). Определено, что перспективы исследования технологий образования на всех уровнях связаны с цифровизацией образовательной среды, совместной деятельностью ее субъектов, персонализацией обучения.

Список источников

1. Чошанов М.А. Инженерия дистанционного обучения. М.: Лаборатория знаний, 2021. 304 с.
2. Ritzer G., Dean P., Jurgenson N. The Coming of Age of the Prosumer // American Behavioral Scientist. 2012. Vol. 56. № 4. P. 379-398. <https://doi.org/10.1177/0002764211429368>

3. *Гарашкина Н.В.* Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2004. 42 с.
4. *Дружинина А.А., Гарашкина Н.В.* Интеграция синхронного и асинхронного форматов обучения студента как направление цифровизации высшего образования // Гуманизация образования. 2020. № 4. С. 15-25. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10116>
5. *Guile D., Griffiths T.* Learning through work experience // *Journal of Education and Work*. 2001. Vol. 14. № 1. P. 113-131.
6. *Сластенин В.А., Чижикова Г.И.* Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. 143 с.
7. *Сериков В.В.* Обучение как вид профессиональной деятельности. М.: Академия, 2008. 256 с.
8. *Barrows H.S.* Problem based learning in medicine and beyond: A brief overview // *New directions for teaching and learning*. 1996. № 68. P. 3-12.
9. *Markham T.* Project based learning: guide to standards-focused based learning for middle and high school teachers // *Buck Institute for Education*. 2003. P. 4.

References

1. Choshanov M.A. *Inzheneriya distantsionnogo obucheniya* [Distance Learning Engineering]. Moscow, Laboratoriya znaniy Publ., 2021, 304 p. (In Russian).
2. Ritzer G., Dean P., Jurgenson N. The coming of age of the prosumer. *American Behavioral Scientist*, 2012, vol. 56, no. 4, pp. 379-398. <https://doi.org/10.1177/0002764211429368>
3. *Garashkina N.V.* *Didakticheskoye proyektirovaniye podgotovki spetsialistov sotsial'noy raboty v vuze: avto-ref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Design of the Training of Social Work Specialists at the University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2004, 42 p. (In Russian).
4. *Druzhinina A.A., Garashkina N.V.* Integratsiya sinkhronnogo i asinkhronnogo formatov obucheniya studenta kak napravleniye tsifrovizatsii vysshego obrazovaniya [Integration of synchronous and asynchronous student learning formats as a direction of digitalization of higher education]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2020, no. 4, pp. 15-25. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10116>. (In Russian).
5. *Guile D., Griffiths T.* Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 2001, vol. 14, no. 1, pp. 113-131.
6. *Slastenin V.A., Chizhakova G.I.* *Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to Pedagogical Axiology]. Moscow, 2003, 143 p. (In Russian).
7. *Serikov V.V.* *Obucheniye kak vid professional'noy deyatel'nosti* [Education as a Kind of Professional Activity]. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 256 p. (In Russian).
8. *Barrows H.S.* Problem based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for Teaching and Learning*, 1996, no. 68, pp. 3-12.
9. *Markham T.* Project based learning: guide to standards-focused based learning for middle and high school teachers. *Buck Institute for Education*, 2003, p. 4.

Информация об авторах

Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-9212-4235, nagaraisr@mail.ru

Information about the authors

Natalia V. Garashkina, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy and Modern Educational Technologies Department, Moscow State Regional University, Mytishchi, Moscow Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-9212-4235, nagaraisr@mail.ru

Дружинина Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1146-0374](https://orcid.org/0000-0002-1146-0374), drugininaan@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 16.10.2021
Одобрена после рецензирования 12.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Anastasia A. Druzhinina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1146-0374](https://orcid.org/0000-0002-1146-0374), drugininaan@yandex.ru

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

The article was submitted 16.10.2021
Approved after reviewing 12.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF MIDDLE AND PRESCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 37.025
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-27-36

Методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников в детском саду

Светлана Ивановна КАРПОВА*, Татьяна Дмитриевна САВЕНКОВА

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1

*Адрес для переписки: karpovasi@mgpu.ru

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между высоким образовательным потенциалом проектной деятельности для интеллектуально-творческого, социального, личностного развития дошкольников и слабой организацией методического сопровождения проектной деятельности в дошкольных учреждениях, в результате проектная деятельность приобретает формальный характер, искажается ее сущность как развивающего средства обучения и воспитания, продуктивного взаимодействия педагогов, дошкольников и родителей. Цель: обосновать необходимость организации в дошкольных учреждениях методического сопровождения проектной деятельности и разработать структурно-функциональную модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду. Методы исследования: в качестве методов исследования были выбраны аналитический обзор научных источников по проблеме организации проектной деятельности дошкольников и метод моделирования. Результаты: методическое сопровождение рассмотрено с позиции системно-организованного взаимодействия субъектов образовательного процесса – участников проектной деятельности (педагоги, дети, родители), направленного на достижение планируемой проектной деятельности, интеллектуально-творческое развитие дошкольников, формирование психолого-педагогических компетенций родителей, овладение ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствование профессиональной компетентности педагогов. Предложена структурно-функциональная модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников, включающая три взаимосвязанных модуля, отражающие логику и функции процесса методического сопровождения (информационно-аналитический, содержательно-организационный, оценочно-рефлексивный). Сделан вывод о том, что необходимым условием, обеспечивающим эффективность проектной деятельности старших дошкольников в детском саду, является выстраивание отношений социально-педагогического партнерства родителей (семьи) воспитанников и педагогов детского сада с целью интеграции ресурсов партнеров и координации совместных действий для успешного решения педагогических задач и достижения прогнозируемых результатов.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, старшие дошкольники, методическое сопровождение, проектная деятельность

Для цитирования: Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников в детском саду // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 27-36. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-27-36>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-27-36

Methodical support of the project activities of senior preschoolers in kindergarten

Svetlana I. KARPOVA*, Tatiana D. SAVENKOVA

Moscow City University

4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation

*Corresponding author: karpovasi@mgpu.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Карпова С.И., Савенкова Т.Д., 2022

Abstract. The relevance of the research topic is due to the contradiction between the high educational potential of project activities for the intellectual, creative, social, personal development of preschoolers and the poor organization of methodical support for project activities in preschool institutions, as a result, project activity acquires a formal character, its essence as a developing means of education and upbringing, productive interaction between teachers, preschoolers and parents is distorted. Purpose: to substantiate the need to organize methodical support of project activities in preschool institutions and develop a structural and functional model of methodological support for project activities of older preschoolers in kindergarten. Research methods: as research methods, an analytical review of scientific sources on the problem of organizing project activities of preschoolers and a modelling method were chosen. Results: methodical support is reviewed from the position of system-organized interaction of the subjects of the educational process – participants in project activities (teachers, children, parents), aimed at achieving the planned project activities, the intellectual and creative development of preschoolers, the development of psychological and pedagogical competencies of parents, mastering their pedagogical experience of interaction with children, improving the professional competence of teachers. A structural-functional model of methodological support for the project activities of older preschoolers is proposed, including three interrelated modules that reflect the logic and functions of the process of methodological support (information-analytical, content-organizational, evaluative-reflexive). It is concluded that a necessary condition for ensuring the effectiveness of the project activities of older preschoolers in kindergarten is building relationships of social and pedagogical partnership between parents (families) of pupils and kindergarten teachers in order to integrate partners' resources and coordinate joint actions to successfully solve pedagogical problems and achieving predicted results.

Keywords: structural and functional model, older preschoolers, methodical support, project activities

For citation: Karpova S.I., Savenkova T.D. Metodicheskoye soprovozhdeniye proyektnoy deyatel'nosti starshikh doskol'nikov v detskom sadu [Methodical support of the project activities of senior preschoolers in kindergarten]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Tambov University Review. Series: Humanities, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 27-36. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-27-36> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы организации в детских садах методического сопровождения проектной деятельности дошкольников обусловлена высоким образовательным потенциалом проектной деятельности для интеллектуального, социального и творческого развития детей в старшем дошкольном возрасте, формирования у них качеств личности (самостоятельность, активность, целеустремленность, умение взаимодействовать со сверстниками, продуктивно работать в команде), необходимых для успешного обучения в школе.

Различные аспекты организации проектной деятельности дошкольников представлены в научной и методической литературе: раскрыт образовательный потенциал проектной деятельности для когнитивного, социального, творческого и личностного развития дошкольников (Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова, А.И. Савенков и др.); обоснована необходимость взаимодействия педагогов с семьями воспитанников для успешной реализации проектов и достижения запланированных результатов (М.А. Захарова, Е.М. Костина, Т.В. Кротова, Е.С. Позднякова и др.); разработаны технология организации проектной деятельности в разных возрастных группах детского сада (В.А. Дергунская, И.А. Колесникова, Н.А. Кочкина, Л.Д. Морозова и др.), теоретические и методические основы формирования профессиональной готовности воспитателей к реализации проектной деятельности с дошкольниками (Н.Е. Веракса, Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова и др.).

Ученые едины во мнении, что успешность проектной деятельности дошкольников обусловлена высоким уровнем профессиональной компетентности педагогов, проявляющейся как в когнитивной и мотивационной готовности к реализации проектной деятельности, так и в способности воспитателей выстраивать продуктивное взаимодействие с семьями воспитанников.

Однако практика образовательной работы во многих дошкольных учреждениях сви-

детельствует во многом о формальном характере проектной деятельности: педагог предлагает детям и родителям темы проектов (или выбирает сам), раздает задания родителям, координирует их выполнение, продумывает наиболее эффектную презентацию продукта проекта. Проектная деятельность приобретает характер продуктивной деятельности дошкольников, выполняемой по инструкции педагога при участии родителей. Не используется высокий потенциал проектной деятельности для развития познавательной инициативы и креативности детей (Н.Е. Веракса). Родители воспитанников воспринимают привлечение их к проектной деятельности как дополнительную нагрузку для себя, заключающуюся в необходимости выполнения поручений и заданий воспитателя.

Сложившаяся ситуация во многом обусловлена слабой организацией (или отсутствием) в детских садах методического сопровождения образовательного процесса. В результате наблюдаются: уклонение родителей от участия в проектной деятельности, несформированность проектных знаний и умений воспитателей, их нежелание перестраивать педагогическое сознание, отказываться от сложившихся форм образовательной работы с детьми и взаимодействия с семьями воспитанников.

Цель исследования – разработать структурно-функциональную модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический анализ научных источников по проблеме организации методического сопровождения в дошкольном учреждении (К.Ю. Белая, В.П. Дуброва, Н.В. Елжова, Е.П. Милашевич, М.Н. Нечаев и др.) свидетельствует о том, что методическое сопровождение рассматривается учеными с позиции системно-организованного взаимодействия субъектов образовательной деятельности, в процессе которого создаются условия для развития профессионализма педагогов, привлечения родителей к образовательному

процессу, формирования продуктивного взаимодействия педагогов с семьями воспитанников, достижения поставленных целей и планируемых результатов образовательной деятельности [1–4].

Результаты теоретического анализа позволили нам прийти к выводу о том, что методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников в детском саду должно быть ориентировано на целостное, системно-организованное продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса – участников проектной деятельности (воспитатели, дошкольники, родители), тогда оно будет способствовать интеллектуально-творческому и личностному развитию дошкольников, формированию педагогических компетенций родителей, совершенствованию профессиональной компетентности педагогов, освоению ими новых личностно-профессиональных позиций.

Основным условием, обеспечивающим успешность проектной деятельности дошкольников в детском саду, является взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с семьями воспитанников (М.А. Захарова, Е.М. Костина, Т.В. Кротова, Е.С. Позднякова и др.). Наиболее продуктивной формой взаимодействия является социально-педагогическое партнерство, предполагающее включение семьи как главного социального партнера детского сада и активного субъекта образовательного процесса в проектную деятельность с дошкольниками. Содержательными характеристиками социально-педагогического партнерства являются: единая цель и система ценностей у партнеров, единство взглядов партнеров на пути достижения цели, взаимоуважение, равные позиции партнеров (Т.А. Данилина, Т.Н. Доронова, И.В. Кошкинко, М.Н. Недвецкая и др.).

Социально-педагогическое партнерство в проектной деятельности представляет собой сотрудничество педагогов детского сада с семьями воспитанников, направленное на объединение усилий, интеграцию ресурсов партнеров и координацию совместных дей-

ствий для достижения запланированных целей и прогнозируемых результатов [5].

Разрабатывая модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников, мы опирались на интеграцию системного и функционального подходов к управлению образовательными системами и процессами (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, П.И. Третьяков, Н.В. Соловова, Н.Б. Стрекалова, Т.И. Шамова и др.). В соответствии с системным подходом методическое сопровождение проектной деятельности представляет собой педагогическую систему, включающую совокупность структурных компонентов, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой и образующих целостность; каждый компонент выполняет свое функциональное назначение в процессе взаимодействия с другими компонентами системы [6].

Системообразующим фактором является цель – организация и сопровождение продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса – участников проектной деятельности (старшие дошкольники, педагоги, родители) для достижения запланированных результатов проектной деятельности, интеллектуально-творческое развитие дошкольников, формирование психолого-педагогических компетенций родителей, овладение ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствование профессиональной компетентности педагогов.

Функциональный подход позволяет представить методическое сопровождение проектной деятельности старших дошкольников как целостный процесс, как совокупность постоянных видов деятельности, воссоздающих управленческий цикл – повторяющиеся этапы (функции) управления, направленные на достижение прогнозируемых результатов: анализ, планирование, организация, контроль, оценка [7].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структуру разработанной нами модели методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников образуют три взаимосвязанных модуля, отражающие логику и функции процесса методического сопровождения: информационно-аналитический, содержательно-организационный, оценочно-рефлексивный.

Информационно-аналитический модуль предполагает получение (сбор), анализ и обобщение информации об исходном состоянии объекта сопровождения, планирование блоков мероприятий для субъектов образовательного процесса (участников проектной деятельности), проектирование их содержания, прогнозирование итоговых результатов; реализует информационно-диагностическую, аналитическую, планомерно-прогностическую, проектировочную функции методического сопровождения. В рамках данного модуля проводятся:

- диагностика познавательного развития детей седьмого года жизни, с учетом результатов которой проектируется содержание и составляется программа занятий для старших дошкольников проектной и исследовательской деятельностью, прогнозируются итоговые результаты;
- самодиагностика педагогов (заполнение анкеты с целью самооценки уровня профессиональной готовности к организации проектной деятельности с детьми); индивидуальные беседы с методистом (старшим воспитателем), направленные на выявление затруднений в процессе реализации проектной деятельности; с учетом результатов проектируется содержание и составляется план мероприятий для воспитателей (лекции, семинары-практикумы, работа в творческих группах и др.);
- анонимное анкетирование и беседы с родителями воспитанников с целью выявления их мнения об участии в проектной деятельности, о формах сотрудничества с педа-

гогами дошкольного учреждения, проблемах воспитания ребенка в семье, подготовке к обучению в школе и др.; с учетом результатов проектируется содержание и составляется план мероприятий для родителей.

Содержательно-организационный модуль содержит три блока мероприятий, ориентированных на помощь участникам проектной деятельности (старшие дошкольники, педагоги, родители) в организации продуктивного взаимодействия и достижения запланированных результатов, реализует организационно-координационную, обучающую, развивающую, научно-экспериментальную функции методического сопровождения.

Первый блок мероприятий предназначен для старших дошкольников, он включает программу занятий детей 7-го года жизни проектной и исследовательской деятельностью. В процессе составления содержания занятий целесообразно использовать материал и рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности, содержащиеся в работах Н.Е. Вераксы, А.Н. Вераксы, Н.А. Виноградовой, Е.П. Панковой, А.И. Савенкова [8–10]. В данный блок мероприятий входит создание пространства детской реализации, предоставляющее возможность для самореализации детей, развития их познавательной инициативы и творческой активности. Понятие «Пространство детской реализации» (ПДР) введено Н.Е. Вераксой как противоположное понятию «Зона ближайшего развития» (ЗБР). Содержательные характеристики этих двух понятий (ЗБР и ПДР) рассмотрены в примерной (инновационной) образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» (2019 г.), разработчики программы подчеркивают, что ПДР не ограничивается предметно-пространственной средой, а определяется результативностью детской активности [11].

Содержательные характеристики понятий ЗБР и ПДР, их смысловые отличия отражены в табл. 1.

Таблица 1

Содержательные характеристики понятий ЗБР и ПДР

Table 1

Content characteristics of the concepts of zone of proximal development
and space of children's implementation

«Зона ближайшего развития» (ЗБР)	«Пространство детской реализации» (ПДР)
Ребенок, копируя взрослого в различных ситуациях общения и деятельности, следует за ним	Взрослый следует за ребенком, содействует проявлению его познавательной и творческой активности в различных видах деятельности
Продуктом деятельности ребенка является освоение с помощью взрослого уже известного образца	Продуктом деятельности ребенка является создание с помощью взрослого собственного авторского нового продукта
Развитие ребенка базируется на прошлом, то есть он осваивает уже известный образец	Развитие ребенка ориентировано на будущее. ПДР обеспечивает самореализацию ребенка в социальном пространстве, в системе социальных отношений

Таким образом, ПДР – это особая форма взаимодействия ребенка и педагога (взрослого), направленная на реализацию детской познавательной инициативы и творчества. По мнению Н.Е. Вераксы, наилучшим способом поддержки педагогом познавательной активности и творческой инициативы ребенка является проектная деятельность, позволяющая педагогу «не только поддерживать детскую инициативу, но и оформить ее в виде культурно значимого продукта, то есть в виде некоторого культурного образца (или нормы)» [11, с. 12]. Постоянно обогащая предметно-пространственную среду в группе различными дидактическими и природными материалами (конструкторы, предметы для продуктивного художественного творчества, наборы для экспериментирования и др.), воспитатели активизируют любопытство детей, создают проблемную ситуацию, побуждают детей задавать вопросы, предлагают выдвигать идеи, искать решения, таким образом, способствуют развитию детской одаренности [12].

Второй блок мероприятий содержит мероприятия для воспитателей, направленные на формирование их профессиональной готовности к осуществлению проектной деятельности с дошкольниками, совершенствование педагогической компетентности в области технологии образовательного проектирования, организации социально-педагогического партнерства с родителями (семьями)

дошкольников с целью включения их как полноправных субъектов образовательного процесса в проектную деятельность.

Н.Е. Веракса обращает внимание на необходимость осуществления воспитателями активной аналитической и рефлексивной работы для успешной реализации проектной деятельности с дошкольниками, он отмечает необходимость поддержки со стороны администрации детского сада, проявляющейся в специальной подготовке педагогов к участию в проектной деятельности. Н.Е. Веракса предлагает создавать творческие группы воспитателей на основе оценки их способности работать в ситуации неопределенности, отказа от привычных схем деятельности. Именно на творческую группу воспитателей возлагается миссия по развитию образовательного ПДР как пространства возможностей, обеспечения самореализации ребенка в социальном пространстве. Для решения этой задачи между взрослым и ребенком должен установиться партнерский стиль взаимоотношений, взрослый обязан услышать голос ребенка (его желание что-то сделать), поддержать инициативу ребенка, оформить ее в идею проекта и помочь реализовать задуманное, в процессе которого дошкольник вступает со взрослым в равноправное социальное взаимодействие [13]. По мнению Н.Е. Вераксы, воспитателю следует постоянно находиться в пространстве возможностей, внимательно наблюдать за детьми, анализи-

ровать их действия, выявлять и поддерживать адекватную форму проявления детской инициативы, развивающей творческое начало личности каждого ребенка. Организовывая проблемную ситуацию и эмоционально поддерживая детей, воспитатель не должен сам формулировать идею (замысел проекта) и озвучивать свои варианты решения проблемы, опираясь на базовые знания детей. Правильно сформулированными вопросами в процессе беседы с детьми воспитатель направляет их к высказываниям собственных вариантов решений проблемной задачи, акцентирует внимание на новизне каждого предложенного решения, просит ребенка аргументировать свой вариант решения. Мероприятия второго блока включают: мини-лекции, на которых воспитатели получают базовые знания в области теоретических основ проектной деятельности; семинары-практикумы, где воспитатели знакомятся с публикациями успешного опыта работы дошкольных учреждений, обучаются технологии проектирования; мастер классы, на которых опытные педагоги показывают наиболее удачные методы активизации познавательной инициативы детей, обогащения предметно-пространственной среды в группе; работу в творческих группах и др. Цель мероприятий заключается в развитии профессионализма воспитателей, активизации их интеллектуального и творческого потенциала, освоении ими новых личностно-профессиональных позиций.

Третий блок мероприятий адресован родителям (семье) воспитанников и направлен на формирование у них психолого-педагогических компетенций, овладение педагогическим опытом взаимодействия с детьми, становление отношений социально-педагогического партнерства родителей и педагогов детского сада. План мероприятий для родителей включает: проведение индивидуальных и групповых консультаций; семинаров, «круглых столов» с участием методиста, педагога-психолога, воспитателей, учителя начальных классов, в процессе которых родителям раскрывают сущность метода проектов, его значение для развития ребенка, ин-

формируют о проектной деятельности в начальной школе, объясняют роль родителей (семьи) и необходимость сотрудничества с педагогами, обучают педагогическим методам взаимодействия с детьми в процессе подготовки проектов. Для индивидуальных бесед и консультаций педагогов с родителями по согласованию сторон можно использовать современные средства связи (электронная почта, Wiber, WhatsApp, Skype, Zoom).

Оценочно-рефлексивный модуль включает мониторинг текущих и промежуточных результатов проектной деятельности, их оценку как проблемных, или успешных, подведение итогов, самоанализ и саморефлексию участников проектной деятельности; модуль реализует диагностическую, аналитическую, контрольно-коррекционную, оценочно-рефлексивную функции методического сопровождения. Мероприятия этого модуля: проведение повторной диагностики познавательного развития дошкольников; повторной самодиагностики воспитателей (самооценка уровня профессиональной готовности к проектной деятельности); повторное анкетирование родителей с целью выявления их мнения о пользе проведенных мероприятий (развитие знаний о возрастных характеристиках дошкольников, методах общения и взаимодействия с детьми и др.). Рефлексия способствует становлению адекватной самооценки и активизирует процесс саморазвития личности педагогов и родителей. Методическая служба образовательной организации проводит анализ и обобщение результатов проведенных мероприятий, их обсуждение на методическом и педагогическом советах (что удалось сделать, какие факторы помогали, а какие – препятствовали проявлению детской инициативы, вовлечению родителей в работу над проектом, продуктивному взаимодействию с ними и т. д.). На основе анализа методисты корректируют содержание методического сопровождения проектной деятельности дошкольников. Структурно-функциональная модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду представлена на рис. 1.

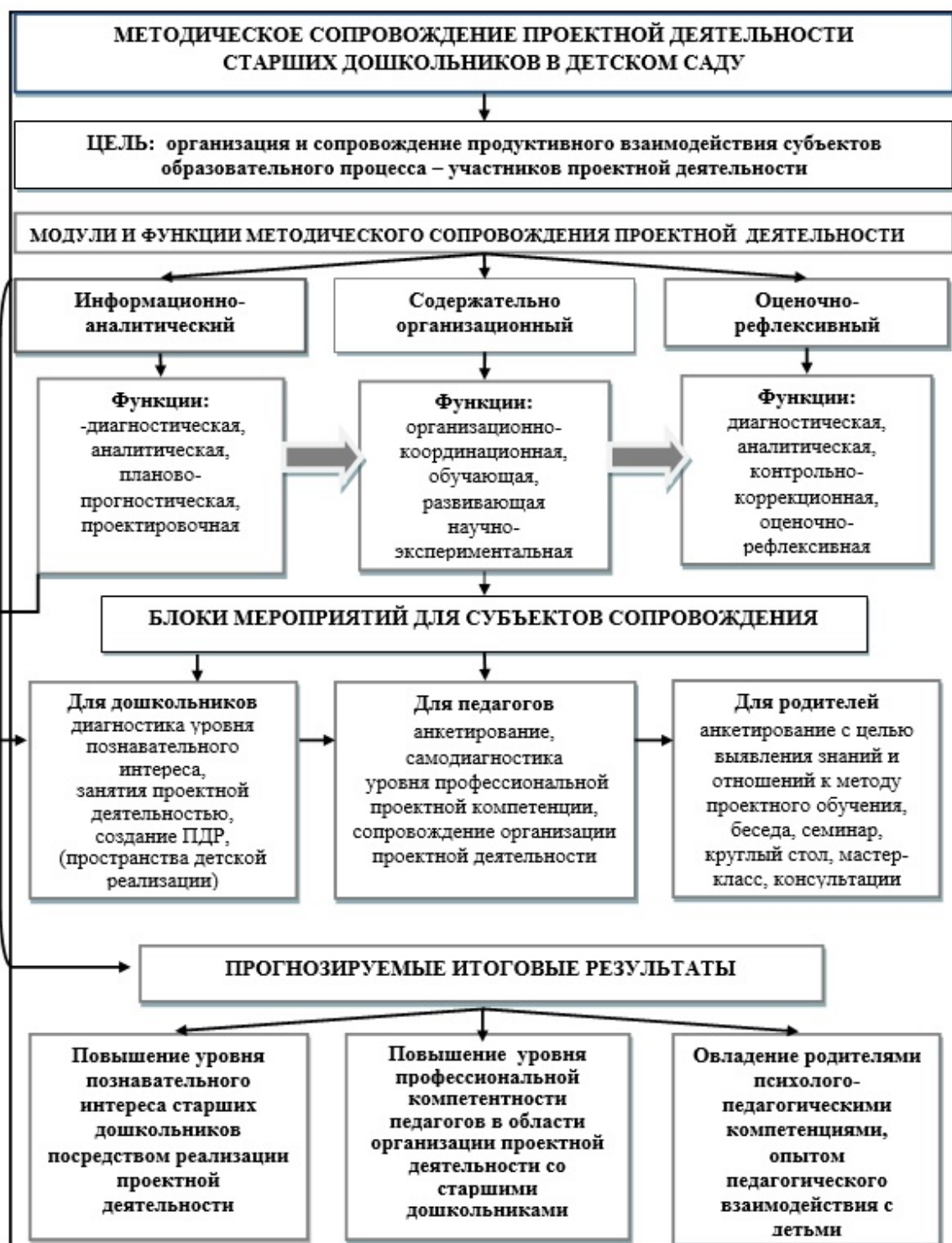


Рис. 1. Структурно-функциональная модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников в детском саду

Fig. 1. Structural-functional model of methodical support of project activities of older preschoolers in kindergarten

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная структурно-функциональная модель методического сопровождения проектной деятельности старших дошкольников отражает целостное, системно-организованное взаимодействие субъектов сопровождения – участников проектной деятельности (педагоги, дошкольники, родители), направленное на достижение планируемых результатов проектной деятельности, всестороннее развитие дошкольников (интеллектуальное, социальное, коммуникатив-

ное, творческое), формирование психолого-педагогических компетенций родителей, овладение ими педагогическим опытом взаимодействия с детьми, совершенствование профессиональной компетентности педагогов.

Взаимодействие педагогов детского сада с семьями воспитанников на уровне социально-педагогического партнерства является главным условием, обеспечивающим успешность проектной деятельности старших дошкольников в детском саду.

Список источников

1. Белая К.Ю. Научно-методическое сопровождение образовательного процесса в ДОО. М.: Изд-во «Русское слово», 2019. 160 с.
2. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 1995. 123 с.
3. Елжова Н.В. Система контроля и методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 218 с.
4. Нечаев М.П. Методическая деятельность дошкольной образовательной организации в реализации ФГОС ДО. М.: УЦ «Перспектива», 2015. 212 с.
5. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Социально-педагогическое партнерство детского сада и семьи как условие позитивной социализации детей раннего возраста // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус». Тамбов, 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 73-83. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-73-83](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-73-83)
6. Управление образовательными системами / под ред. Т.И. Шаповой. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 384 с.
7. Соловова Н.В., Стрекалова Н.Б. Управление образовательными системами. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2018. 80 с.
8. Веракса А.Н., Веракса Н.Е. Пространство детской реализации: проектная деятельность дошкольников 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 64 с.
9. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду. М.: Айрис-пресс, 2014. 208 с.
10. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная лит., 2010. 189 с.
11. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: Мозаика-Синтез, 2019. 336 с.
12. Савенков А.И., Карпова С.И., Веришнина Н.А. Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3 (21). С. 73-83.
13. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. М.: Центр пед. образования, 2016. 205 с.

References

1. Belaya K.Y. *Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye obrazovatel'nogo protsesssa v DOO* [Scientific and Methodical Support of the Educational Process in Preschool Educational Institutions]. Moscow, Russkoye slovo Publ., 2019, 160 p. (In Russian).
2. Dubrova V.P., Milashevich E.P. *Organizatsiya metodicheskoy raboty v doshkol'nom uchrezhdenii* [Organization of Methodical Work in a Preschool Institution]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1995, 123 p. (In Russian).

3. Elzhova N.V. *Sistema kontrolya i metodicheskaya rabota v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Control System and Methodical Work in a Preschool Educational Institution]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2015, 218 p. (In Russian).
4. Nechayev M.P. *Metodicheskaya deyatel'nost' doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii v realizatsii FGOS DO* [Methodological Activity of a Preschool Educational Organization in the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education]. Moscow, "Perspektiva" Training Center Publ., 2015, 212 p. (In Russian).
5. Karpova S.I., Savenkova T.D. Sotsial'no-pedagogicheskoye partnerstvo detskogo sada i sem'i kak usloviye pozitivnoy sotsializatsii detey rannego vozrasta [Evolution of ideas about social intelligence in domestic and foreign studies]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal "Gaudeamus" – Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2021, vol. 20, no. 4 (50), pp. 73-83. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-73-83](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-73-83). (In Russian).
6. Shamovoy T.I. (ed.). *Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami* [Management of Educational Systems]. Moscow, "Akademiya" Publ., 2007, 384 p. (In Russian).
7. Solovova N.V., Strekalova N.B. *Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami* [Management of Educational Systems]. Samara, Samara University Publ., 2018, 80 p. (In Russian).
8. Veraksa A.N., Veraksa N.E. *Prostranstvo detskoy realizatsii: proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov 5–7 let* [Space for Children's Implementation: Project Activities of Preschoolers Aged 5–7]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2020, 64 p. (In Russian).
9. Vinogradova N.A., Pankova E.P. *Obrazovatel'nyye proyekty v detskom sadu* [Educational Projects in Kindergarten]. Moscow, Ayris-press Publ., 2014, 208 p. (In Russian).
10. Savenkov A.I. *Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshikh shkol'nikov* [Methods of Research Education for Younger Students]. Samara, Uchebnaya literatura Publ., 2010, 189 p. (In Russian).
11. Veraksa N.E., Komarova T.S., Dorofeyeva E.M. (ed.). *Ot rozhdeniya do shkoly. Innovatsionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya* [From Birth to School. Innovative Pre-School Education Program]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2019, 336 p. (In Russian).
12. Savenkov A.I., Karpova S.I., Vershinina N.A. Obogashcheniye soderzhaniya obrazovaniya kak faktor razvitiya detskoy odarennosti [Enrichment of the content of education as a factor in the development of children's giftedness]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2012, no. 3 (21), pp. 73-83. (In Russian).
13. Derkunskeya V.A. *Proektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov* [Project Activities of Preschoolers]. Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2016, 205 p. (In Russian).

Информация об авторах

Карпова Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9663-1592](https://orcid.org/0000-0001-9663-1592), karpovasi@mgpu.ru

Савенкова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-0426-6522](https://orcid.org/0000-0002-0426-6522), savenkovatd@mgpu.ru

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

Статья поступила в редакцию 30.09.2021
Одобрена после рецензирования 23.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Svetlana I. Karpova, Doctor of Pedagogy, Professor of Preschool Education Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9663-1592](https://orcid.org/0000-0001-9663-1592), karpovasi@mgpu.ru

Tatyana D. Savenkova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Preschool Education Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-0426-6522](https://orcid.org/0000-0002-0426-6522), savenkovatd@mgpu.ru

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

The article was submitted 30.09.2021
Approved after reviewing 23.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 37+373.2
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-37-46

Анализ понятия «театрализованная деятельность» с позиций дошкольного воспитания

Сергей Викторович НИКИТИН

Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Максима Горького, 3
serz4868@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ содержания понятия «театрализованная деятельность», которое традиционно, начиная с 90-х гг. XX века, особенно активно использовалось в методических пособиях, посвященных художественно-эстетическому развитию детей и предназначенных для воспитателей дошкольных учреждений. В этих работах не могла ставиться специальная цель – значение данного термина. Появление в указанный период большого количества подобных работ обусловило различие подходов к трактовке понятия «театрализованная деятельность», наряду с которым в текстах пособий стали использоваться синонимичные термины, такие как «театральная деятельность», «театрализация», «театральная игра» и др. Это обстоятельство актуализировало терминоведческую проблему для практики дошкольного образования, связанную с разным пониманием ключевых понятий и трудностями в разработке новых методик развития разных способностей детей с помощью театрализованной деятельности. С начала XXI века появляются научные статьи и диссертационные исследования, посвященные художественно-эстетическому развитию детей с помощью театрализованной деятельности. Однако понятие «театрализованная деятельность» до настоящего времени не стало предметом специального анализа, вследствие чего терминоведческая проблема для теории дошкольного образования сохраняет актуальность. Дано определение термину «театрализованная деятельность», подчеркнута перспектива его трансформации из формального в содержательное понятие, а также разграничено с понятиями «театральная деятельность», «театрализация», «театрализованная игра».

Ключевые слова: театрализованная деятельность (детей), театральная деятельность, театрализация, театрализованные игры

Для цитирования: Никитин С.В. Анализ понятия «театрализованная деятельность» с позиций дошкольного воспитания // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 37-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-37-46>

Analysis of the concept of “theatrical activity” from the perspective of preschool education

Sergey V. NIKITIN

Tambov Theological Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church
3 M. Gorkiy St., Tambov 392000, Russian Federation
serz4868@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Никитин С.В., 2022

Abstract. The analysis is conducted of the content of the concept of “theatrical activity”, which traditionally, since the 90s of the 20th century, has been actively used in methodological manuals devoted to the artistic and aesthetic development of children and intended for preschool educators. The meaning of this term could not be set as a specific aim in these works. The appearance of a large number of such works during this period caused a difference in approaches to the interpretation of the concept of “theatrical activity”, along with which such terms as “theatrical activity”, “theatricalization”, “theatrical play”, etc. began to be used synonymously in the texts of manuals. This circumstance actualized the terminological problem for the practice of preschool education, associated with a different understanding of key concepts and difficulties in creating new methods for the development of different abilities of children through theatrical activities. Since the beginning of the 21st century there have been scientific articles and dissertations devoted to the artistic and aesthetic development of children through theatrical activities. However, the concept of “theatrical activity” has not yet become the subject of special analysis, as a result of which the terminological problem for the theory of preschool education remains relevant. The definition of the term “theatrical activity” is given, emphasizing the prospect of its transformation from a formal into a meaningful concept, it is also distinguished from the concepts of “theatrical activity”, “theatricalization” and “theatrical play”.

Keywords: theatrical activity (of children), theatrical activity, theatricalization, theatrical games

For citation: Nikitin S.V. Analiz ponyatiya «teatralizovannaya deyatel'nost'» s pozitsiy doshkol'nogo vospitaniya [Analysis of the concept of “theatrical activity” from the perspective of preschool education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 37-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-37-46> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена рядом причин. Первая связана с общими проблемами терминоведения как науки, призванной разрабатывать базовые научные подходы, опираясь на которые в разных естественно-гуманитарных сферах знания возможно было бы создавать терминологические системы, обеспечивающие

«однозначное понимание информации и адекватное восприятие ее человеком» [1, с. 56], что важно для современной информационной цивилизации. Вторая причина обусловлена динамикой развития отраслевых педагогик, в которых разное понимание ключевых терминов затрудняет разработку новых методик, педагогических технологий, а в конечном итоге препятствует распространению передового педагогического опыта.

Потенциал театра традиционно и на протяжении многих столетий использовался в системе образования и воспитания. Начиная с 90-х гг. XX века этот потенциал был особенно востребован в системе дошкольного образования, и именно здесь стало складываться разное понимание содержания понятия «театрализованная деятельность». Этот термин «по умолчанию» считался синонимичным таким понятиям, как «театральная деятельность», «театрально-игровая деятельность», «театрально-игровое творчество», «театрализация» и др. Данная терминологическая неточность постепенно закрепились в дошкольной педагогике, а затем стала переноситься и в школьное образование. Такая ситуация уже в период 1990-х гг. актуализировала терминоведческий аспект проблемы для теории педагогического и художественного образования.

Предметная область «Искусство», представленная в школе такими дисциплинами художественно-эстетического цикла, как «Музыка», «ИЗО», «МХК»¹, пополнилась в 1990-е гг. новой дисциплиной – «Школьный театр»². Теоретической основой для возникновения этого предмета стала школьная театральная педагогика, представленная своим понятийным тезаурусом, в котором сложились все условия для научной разработки понятия «театрализованная деятельность». Разработка определения конвергентного содержательного поля понятия «театрализованная деятельность» была инициирована в диссертационном исследовании О.Е. Антоновой³. Однако в дальнейшем не только не была завершена, но и, по сути, не начата⁴.

¹ Необходимость изучения этих предметов концептуально обосновано еще в 70-х гг. XX века и закреплено в базовых и общеизвестных документах Министерства образования РФ.

² Возникают школы с театральным уклоном, в учебную сетку которых вошли такие театральные предметы, как «Сценическая речь», «Сценическое движение» и др.

³ Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 365 с.

⁴ Основная причина остановки этой работы связана с тем, что, начиная с 10-х гг. XXI века количество

В этой связи мы считаем, что возобновление этой работы требует использования комплексного подхода как наиболее адекватной формы интеграции научных знаний, уже полученных, прежде всего, в области дошкольного воспитания, так как работа над формулировкой понятия «театрализованная деятельность *школьников*» должна вестись с учетом уже имеющегося, *но далеко не полного опыта* в области дошкольного воспитания. В этом сегменте образования пока не сформулировано понятие «театрализованная деятельность».

Использовать комплексный подход уместнее всего «на начальных этапах исследования, когда еще не сложилось четкого представления об объекте как системе, либо когда сама система (намеченная в качестве объекта или предмета исследования) еще только начинается, складывается и ни сущностно, ни структурно не определена» [2, с. 171].

В связи со сказанным цель исследования заключается в проведении экспресс-анализа понятий «театральная деятельность», «театрализация», «театрализованные игры», считающихся синонимичными с понятием «театрализованная деятельность».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Реализация поставленной цели требует анализа смыслового наполнения понятия «театрализованная деятельность» в период с 90-х гг. XX века до конца первого десятилетия XXI века. Это время мы связываем с накоплением эмпирического опыта педагогами-практиками – представителями *дошкольного уровня образования и попыткой его осмысления* на научном уровне в научных

школ с театральным уклоном в Российской Федерации стало существенно сокращаться, что приводило к сокращению экспериментальной базы для проведения педагогических исследований в области школьной театральной педагогики. Это обстоятельство перестало мотивировать педагогов-исследователей на проведение теоретических, в нашем случае – терминоведческих, исследований в области школьной театральной педагогики.

статьях, методических рекомендациях, пособиях и даже диссертациях.

Базовые принципы *театрального искусства* (коллективность, синтетичность, творчество актера, драматургичность и др.), а также основная цель и методы⁵ *театральной педагогики* в 90-х гг. XX века *неоправданно переносятся* в дошкольную педагогику. Сам перенос объясняется тем, что ведущим видом деятельности для дошкольника является игра, которая реализуется через театрализованную игру (театрально-игровое творчество, театрально-игровую деятельность и др.), что правильно лишь отчасти. Последствия вышеназванного переноса сказываются в трудностях, с которыми сталкиваются воспитатели дошкольных образовательных учреждений (особенно молодые). Они связаны с непониманием ими специфики адаптации принципов профессионального театрального искусства, целей и методов профессиональной театральной педагогики к условиям дошкольного воспитания. Это проявляется, прежде всего, в организации учебных занятий дошкольников с использованием потенциала театрализованных игр⁶.

⁵ Цель театральной педагогики – профессиональная подготовка актера (режиссера и др.). Методы «физического действия, исторических параллелей, действия анализа, ролевого действия» [3, с. 4].

⁶ Общеизвестно, что учебная деятельность станет ведущей только в младшем школьном возрасте и в возрастной сетке дошкольника быстро меняются виды детских игр. Общеизвестны определения таких понятий, как «детская игра», «ролевая», «предметная» и др. Однако нам мало известны хотя бы относительно полные научные определения понятия «театрализованная игра». Такие формулировки понятия, как, например, «театрализованная игра в дошкольном образовательном учреждении – это вид художественно-творческого занятия» [4, с. 1], – закономерно вызывают вопрос: художественно-творческое занятие – это вид учебного занятия как обязательного элемента образовательного процесса? Если да, то в контексте образовательного процесса учебное занятие – это целостный фрагмент самого образовательного процесса. Здесь художественно-творческое занятие должно, на наш взгляд, характеризоваться, прежде всего, как форма организации образовательного процесса. Цель использования этой формы – не передача знаний, а выявление уровня развития, например, эмоциональной сферы ребенка, его опыта социально-эмоционального общения и др.

Процесс *научного осмысления* быстро увеличивающего практического опыта по художественно-эстетическому воспитанию и развитию *дошкольника* в основном осуществлялся и продолжает реализовываться в жанре *методического пособия*. Важно, что они пишутся, как правило, без опоры на научно обоснованную методологическую основу. Поэтому в дошкольной театральной педагогике термин «театрализованная деятельность» не раскрывался ни как научное понятие, ни как термин. Ярким примером тому является пособие Т.Н. и Е.Г. Дороновых «Развитие детей в театрализованной деятельности» (1997) [5]: в названии пособия понятие фигурирует, а в тексте отсутствует его определение.

Основой для создания любого такого пособия, как правило, выступают фундаментальные труды по *театральной педагогике*, что, скорее, неправильно, чем правильно: у театральной педагогики свои цели и задачи, свои средства, методы, *отличные от дошкольной театральной педагогики*. Отметим, что само словосочетание – «дошкольная театральная педагогика»⁷ в начале 2000-х гг. еще даже не было введено в научный дискурс педагогики художественного творчества, в отличие от словосочетания «школьная театральная педагогика»⁸.

Очевидно, что для введения в научно-педагогический дискурс понятия «дошкольная театральная педагогика» требуются специальные исследования как в области истории детской дошкольной педагогики, так и в области теории и методологии дошкольной театральной педагогики; таких исследований пока крайне мало, хотя с 1990-х гг. начался процесс стихийного обобщения уже накоп-

⁷ Мы будем использовать это словосочетание, чтобы разграничить его с понятием «школьная театральная педагогика».

⁸ Помимо уже упомянутой работы О.А. Антоновой появляются исследования, в которых дается определение понятия «школьная театральная педагогика»: Никитина А.Б. Театр, где играют дети – поиски новой эстетики: дис. ... канд. искусствовед. М., 2002. 269 с.; Никитина А.Б. На театре профильного образования. URL: <http://psychildren.at.ua/load/1-1-0-11> (дата обращения: 19.08.2021).

ленного в советский период опыта в этой области. Однако до настоящего времени *не предпринимались* сколько-нибудь серьезные попытки теоретически описать имя предмета (театрализованная деятельность) в обобщенном смысле слова⁹. Его содержание априори считалось понятным для педагога-практика или педагога-исследователя, что далеко не так.

Дело в том, что все научно сформулированные понятия дифференцируются на понятия формальные и содержательные. *Формальные понятия* концентрируют в себе общие «отличительные признаки, которые необходимы для выделения и распознавания предмета. В формальном понятии подытоживается главное из того, что нужно знать о предмете» [8, с. 18]. *Содержательное понятие* шире формального «и охватывает все новые стороны предмета, его свойства и связи с другими предметами» [8, с. 23].

Многозначность в понимании содержательного поля понятия «театрализованная деятельность» в контексте дошкольной театральной педагогики объясняется просто: «При обычных условиях достаточно оперировать *словом*, как носителем формального понятия, не загромождая мысль излишними деталями» [8, с. 23]. Однако такой подход к трактовке «массовыми» педагогами-практиками дошкольного образования понятия «театрализованная деятельность» становится *препятствием к пониманию* того нового, что содержит в себе инновационный опыт педагогов-новаторов в сегменте дошкольного образования. Это и обуславливает причину «нетиражируемости» передового педагогического опыта: работаю «по Станиславскому,

а результата нет». Такой эффект отчасти объясняется тем, что результаты деятельности «у разных людей могут оказаться различными в силу различий индивидуального опыта, уровня образования, самостоятельности мысли, творческой одаренности и т. д.» [8, с. 23].

Начиная с 90-х гг. XX века как в методических рекомендациях, так и диссертационных исследованиях, научных статьях *закрепляется традиция свободного использования* термина «театрализованная деятельность» как общего и формального понятия. Такие понятия могут быть собирательными, раздельными, родовыми, видовыми. Однако в них всегда должны отражаться «только существенные признаки объекта» [9, с. 14].

На наш взгляд, в рамках дошкольной педагогики «театрализованная деятельность» – это *собирательное понятие*, в котором *разными словами* обозначаются множества однородных явлений, то есть *эмпирически* наблюдаемые свойства объектов. Этим объясняется тот факт, что под словосочетаниями «театрально-игровая деятельность», «театрализованно-игровое творчество» и другими имеется в виду и понятие «театрализованная деятельность». Термины связаны с понятиями, однако «не с понятиями вообще, а с понятиями определенной теории или концепции, отражающими уровень знания в определенный (исторический) период» [10, с. 79].

Как было отмечено выше, к 90-м гг. XX века собственно *теория дошкольного театральной педагогики* как особая система организации научных знаний о педагогических процессах была мало разработана. Справедливости ради отметим, что в дошкольной педагогике понятие «театрализованная деятельность» уточнилась по возрастному критерию и формулировалась как «театрализованная деятельность *детей*».

Однако это понятие пока остается *формальным*. В нем выделяются такие *отличительные признаки*:

⁹ Примером тому выступают диссертации Л.В. Макаренко (1994), И.Е. Кисилевой (2005) и др. В этих и других исследованиях термин «театрализованная деятельность» заявляется *без соответствующего описания* как *средства* для формирования чего-то, например, «становления социокультурного опыта ребенка-дошкольника» [6], *фактора, условия* и др. Этот же подход сохраняется и в диссертациях 2000-х гг.: например, для развития творческих способностей и др. Так, в статье Н.А. Кудряшовой, Г.Е. Дмитриевой термин «театрализованная деятельность» даже не включен в список раздела статьи «Ключевые слова» [7, с. 68].

а) театрализованная деятельность – это вид художественной деятельности, обеспечивающей развитие личности¹⁰;

б) театрализованная деятельность – это средство развития определенных способностей дошкольника¹¹.

Отталкиваясь от этих отличительных признаков, Д.Е. Шубина дает следующее (формальное, то есть связанное только с формой, но не с содержанием) определение понятия «театрализованная деятельность детей» – «это вид художественной деятельности, включающий исполнение своего или авторского замысла в инсценировках, играх-драматизациях и в постановках разных видов театра» [11, с. 27].

Как было отмечено выше, содержание понятия «театрализованная деятельность детей», как совокупности только ей присущих признаков наполнялось за счет использования слов и словосочетаний как элементарных единиц языка. В научно-педагогических исследованиях периода 1990–2000-х гг. в качестве синонимичных с понятием «театрализованная деятельность» часто использовались разные слова, обозначающие некую реальность, имеющую отдельные черты сходства с понятием «театрализованная деятельность», используемым в области дошкольной педагогики. Так, например, часто в одном ряду с ним использовалось слово «театрализация», которое само по себе не может быть понято однозначно, так как театрализация, по сути, – это метод, и данный термин не синонимичен понятию «театрализованная деятельность детей». Спектр использования данного метода в художественной деятельности велик, в том числе и у дошкольников. Это и переделка

литературного текста с целью постановки на сцене, и театрализация эстрадных программ, театрализация как педагогический прием и др. Иначе говоря, здесь смысл слова тесно привязан к конкретной предметной области¹². Кроме того, в области дошкольной педагогики слово «театрализация» должно по-разному пониматься воспитателями групп детей младшего, среднего и старшего возрастов¹³.

На наш взгляд, неуместно также включать в содержательное поле понятия «театрализованная деятельность детей» и такое словосочетание, как «театральная деятельность». Этот вид художественной деятельности лишь косвенно соответствует целям, задачам и содержанию дошкольной педагогики. Театральная деятельность – это, прежде всего, вид профессиональной деятельности, направленный на создание театральных произведений, их распространение и сохранение.

Нет коммутирующей связи и между понятиями «театрализованная деятельность детей» и «театрализованная игра». В 1990-е гг. термин «театрализованная игра» часто употреблялся как синонимичный таким терминам, как «театрально-игровая деятельность и творчество», «игра-драматизация»¹⁴ [13, с. 4]. В этой связи возникает вопрос: чем словосочетание «театрализованная деятельность де-

¹² Таким образом, слово «театрализация» с его размытыми смысловыми границами в содержательном контексте понятия «театрализованная деятельность детей» неизбежно ведет к невозможности создания конвергентной терминологической системы, элементом которой является термин «театрализация». Хотя «термин (должен быть) взаимосвязан с другими терминами, (так как) является элементом терминологической системы» [12, с. 25].

¹³ Заметим, что в содержании формального и содержательного понятия «театрализованная деятельность детей» возрастной аспект традиционно не включается: см. содержание рабочего определения понятия «театрализованная деятельность детей» Д.Е. Шубиной.

¹⁴ В этом контексте для терминотворчества особенно подходят те термины, которые являются носителями формального (ближайшего значения), которое народно, то есть понятно (одинаково) для всех членов языкового сообщества (выделено нами. – С. Н.) [10, с. 81].

¹⁰ Выделение такого отличительного признака в контексте дошкольного образования требует конкретизации, так как художественная деятельность включает в себя такие виды человеческой деятельности, как познавательная, преобразовательная, оценочная, воспитательная, коммуникативная и игровая, так как в них всегда присутствует эстетическое начало. В этой связи важна иерархизация этих видов деятельности.

¹¹ Например, речевых (М.А. Пуйлова, 2017), интеллектуальных (составление творческих рассказов Д.Е. Шубина, 2016), коммуникативных навыков (И.В. Лесник, 2011) и др.

тей» отличается от «театрально-игровой деятельности и творчества»?

Некоторая синонимия обнаруживается и между такими понятиями, как «театрализованная игра» и «театрализованная деятельность (детей)». Так, М.Д. Маханева, определяя содержание понятия «театрализованная игра», наряду с такими отличительными признаками, как «сюжет художественного произведения» и «сценарий как основа театрализованных игр»¹⁵, выделяет такой специфический признак, как «моделирование образов»¹⁶. Аналогичный признак, но уже в понятии «театрализованная деятельность (детей)», выделяет И.В. Артемьева, которая считает, что «театрализованная деятельность – творческая деятельность ребенка, связанная с моделированием образов, отношений, с использованием различных средств: мимики, жестов, пантомимы» [16].

Безусловно, «моделирование образов» является общим и объединяющим признаком для обоих понятий, что не противоречит терминоведению. Однако «моделирование образов и отношений» как отличительные признаки понятия «театрализованная деятельность (детей)» *не могут быть единственными*, так как этот вид художественной деятельности также должен характеризоваться с позиций и характерных признаков человеческой деятельности: сознательности, продуктивности, преобразования человеком окружающего мира и самого себя.

Кроме того, понятие «театрализованная деятельность (детей)» производно и от понятия «творческая деятельность». Поэтому априори существенные признаки понятия «творческая деятельность» должны присутствовать и в понятии «театрализованная деятельность (детей)». К таким существенным признакам, отличающим понятия «театрализован-

ная деятельность (детей)» от термина «театрализованная игра», относятся:

1. Новизна (самобытность) или репродуктивность способа(ов) деятельности и качество достигнутого результата.

2. Общественная значимость созданного продукта и его вклад в обогащение предшествующего опыта.

3. Степень воплощенности в созданном продукте внутреннего мира автора, его ценностей, взглядов на окружающую действительность.

4. Гуманный процесс и результат творчества.

Естественно, что все эти существенные признаки понятия «творческая деятельность» потребуют соответствующей адаптации к специфике театрализованной деятельности дошкольников. Отметим, что это не простая задача. Однако закон терминоведения требует своего исполнения: «термин (должен быть) взаимосвязан с другими терминами, (так как) является элементом терминологической системы [12, с. 25]. Также и «понятие, которое обозначается термином, (должно быть) взаимосвязано с другими понятиями *той же области*, (то есть) являться элементом системы понятий» [12, с. 25].

Обнаруженная нами частичная синонимия между понятиями «театрализованная деятельность детей» и «театрализованная игра» лишний раз доказывает то, что «театрализованная деятельность детей» есть понятие формальное, собирательное. Приведенные выше аргументы в пользу того, что объем содержания этого термина должен быть расширен за счет включения в него таких понятий, как «деятельность» и «творческая деятельность», свидетельствует о том, что существующее и имеющее «хождение» в среде педагогов дошкольного образования формальное понятие «театрализованная деятельность детей» имеет перспективу перехода в статус содержательного понятия.

Выше мы дали характеристику содержания понятия «театрализованная игра». Отличительными его признаками названы «моделирование образов и отношений», «сюжет художественного произведения» и «сценарий

¹⁵ Театрализованная игра – это «намеренное произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным образцом – сценарием игры» [14, с. 13].

¹⁶ Когда в процессе игр-представлений «разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются конкретные образы» [15, с. 4].

как основа театрализованных игр». При таком «наборе» отличительных признаков данное понятие можно характеризовать как формальное. «Перерастание» этого понятия в содержательное возможно, во-первых, при условии адаптации содержания понятий «игра» и «игровая деятельность». Во-вторых, при условии дополнения номенклатуры отличительных признаков понятия «театрализованная игра» дошкольника таким признаком, как «роль», которая является основной единицей детской игры и источником развития детского сознания и поведения.

ВЫВОДЫ

Все приведенные выше рассуждения по поводу поставленного нами первого вопроса позволяют прийти к следующим выводам.

1. Понятие «театральная (как профессиональная) деятельность» не может являться синонимичным по отношению к понятию «театрализованная деятельность (детей)» по причине разных задач, форм и методов их решения, что позволяет достигать целей как в профессиональной театральной педагогике, так и в дошкольной театральной педагогике.

2. Термин «театрализация» не может быть синонимичным по отношению к поня-

тию «театрализованная деятельность (детей)», так как театрализация является методом, в то время как театрализованная деятельность детей, если исходить из общепризнанного определения понятия «деятельность», является особой и специфической формой активности дошкольников разных возрастных групп.

3. Содержание термина «театрализованная игра» производно от такого вида человеческой деятельности, как игра (игровая деятельность). В контексте художественной деятельности игра конкретизируется особым своим видом: театрализованной игрой, актуальной для всех возрастных групп. В системе художественно-эстетического воспитания детей необходимо расширение содержательного поля понятия «театрализованная игра» за счет увеличения номенклатуры других отличительных признаков. Это позволит, с одной стороны, сделать данное понятие содержательным, а с другой – разграничит его с понятием «театрализованная деятельность (детей)». Предлагаемая систематизация терминов позволит создать понятийный аппарат, который должен стать основой дошкольной театральной педагогики.

Список источников

1. Песиголовец Л.Л. Компонентный анализ терминов предметной области «Управления проектами» с применением метода системных триад дефиниций // Управление проектами и развитие производства. 2006. № 1 (17). С. 55-61.
2. Бакулина М.С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 168-173.
3. Яковлюк С.М., Ионов-Тарасов М.В. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника // Мир науки. 2016. Т. 4. № 2. Ст. 52.
4. Пуйлова М.А., Овсянникова Ю.С. Роль театрализованных игр в речевом развитии дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 7 (июль). С. 49-54. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2015.7.6626>
5. Доронова Т.Н., Доронова Е.Г. Развитие детей в театрализованной деятельности. М., 1997. 92 с.
6. Киселева И.Е. Педагогические условия становления социокультурного опыта ребенка-дошкольника в театрализованной деятельности дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2005. 18 с.
7. Кудряшова Н.А., Дмитриева Г.Е. Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 46-2 (232). С. 68-72.
8. Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.: Наука, 1965. 110 с.

9. Лупандин В.Н., Магомедова З.Г. Соотношение понятия и суждения в мыслительном процессе // Среднерусский Вестник общественных наук. 2015. № 2 (38). С. 12-15.
10. Стожок Е.В. Термин, понятие и значение // Омский научный вестник. 2011. № 1 (95). С. 79-81.
11. Шубина Д.Е. Театрализованная деятельность как средство обучения старших дошкольников составлению творческих рассказов: выпускная квалификационная работа. Бийск, 2018. 61 с.
12. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
13. Трусова Е.Л. Игры-драматизации в детском саду. Киев, 1991. 93 с.
14. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 191 с.
15. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 121 с.
16. Артемьева И.В. Театрализованная деятельность как средство формирования активного читателя. Самара, 2016. URL: <http://www.sodb.ru/node/2951> (дата обращения: 14.08.2021).

References

1. Pesigolovets L.L. Komponentnyy analiz terminov predmetnoy oblasti «Upravleniya proyektami» s primeneniym metoda sistemnykh triad definitsiy [Component analysis of the terms of the subject area “Project Management” using the method of system triads of definitions]. *Upravleniye proyektami i razvitiye proizvodstva* [Project management and production development], 2006, no. 1 (17), pp. 55-61. (In Russian).
2. Bakulina M.S. Sistemnyy i kompleksnyy podkhody: skhodstvo i razlichie [Systemic and integrated approaches: similarities and differences]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'yeva – Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astaf'yev*, 2011, no. 2, pp. 168-173. (In Russian).
3. Yakovlyuk S.M., Ionov-Tarasov M.V. Metody i priemy teatral'noy pedagogiki v formirovani kommunikativnoy kul'tury shkol'nika [Methods of theatrical pedagogics in development of communicative culture of the school student]. *Mir nauki – World of Science*, 2016, vol. 4, no. 2, artcl. 52. (In Russian).
4. Puylova M.A., Ovsyannikova Y.S. Rol' teatralizovannykh igr v rechevom razviti doshkol'nikov [The role of theatrical games in the speech development of preschool children]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Scientific-Methodological Electronic Journal “Koncept”*, 2017, no. 7, pp. 49-54. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2015.7.6626>. (In Russian).
5. Doronova T.N., Doronova E.G. Razvitiye detey v teatralizovannoy deyatel'nosti [The development of children in theatrical activities]. Moscow, 1997, 92 p. (In Russian).
6. Kiseleva I.E. *Pedagogicheskiye usloviya stanovleniya sotsiokul'turnogo opyta rebenka-doshkol'nika v teatralizovannoy deyatel'nosti doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the development of the socio-cultural experience of a preschool child in theatrical activities of preschool children. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Rostov-on-Don, 2005, 18 p. (In Russian).
7. Kudryashova N.A., Dmitriyeva G.E. Teatralizovannaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey detey doshkol'nogo vozrasta [Theatrical activity as a means of developing the creative abilities of preschool children]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2018, no. 46-2 (232), pp. 68-72. (In Russian).
8. Katsnelson S.D. *Soderzhaniye slova, znachenie i oboznachenie* [Content of word, meaning and designation]. Moscow, Nauka Publ., 1965, 110 p. (In Russian).
9. Lupandin V.N., Magomedova Z.G. Sootnosheniye ponyatiya i suzheniya v myslitel'nom protsesse [Correlation of concept and judgment in the thought process]. *Srednerusskiy Vestnik obshchestvennykh nauk – Central Russian Journal of Social Sciences*, 2015, no. 2 (38), pp. 12-15. (In Russian).
10. Stozhok E.V. Termin, ponyatiye i znachenie [Term, notion and meaning]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2011, no. 1 (95), pp. 79-81. (In Russian).
11. Shubina D.E. *Teatralizovannaya deyatel'nost' kak sredstvo obucheniya starshikh doshkol'nikov sostavleniyu tvorcheskikh rasskazov: vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota* [Theatrical activity as a means of teaching older preschoolers to compose creative stories: final qualifying work]. Biysk, 2018, 61 p. (In Russian).
12. Leychik V.M. *Terminovedeniye: predmet, metody, struktura* [Terminology: subject, methods, structure]. Moscow, LKI Publ., 2007, 256 p. (In Russian).

13. Trusova E.L. *Igry-dramatizatsii v detskom sadu* [Dramatization games in kindergarten]. Kiev, 1991, 93 p. (In Russian).
14. Karabanova O.A. *Igra v korrektsii psikhicheskogo razvitiya rebenka* [The game in the correction of the mental development of the child]. Moscow, Rossiyskoye pedagogicheskoye agentstvo Publ., 1997, 191 p. (In Russian).
15. Makhaneva M.D. *Teatralizovannyye zanyatiya v detskom sadu* [Theatrical classes in kindergarten]. Moscow, "Sfera" Publ., 2001, 121 p. (In Russian).
16. Artemyeva I.V. *Teatralizovannaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya aktivnogo chitatelya* [Theatrical activity as a means of developing an active reader]. Samara, 2016. (In Russian). Available at: <http://www.sodb.ru/node/2951> (accessed 14.08.2021).

Информация об авторе

Никитин Сергей Викторович, проректор, Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7616-1263](https://orcid.org/0000-0001-7616-1263), serz4868@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.09.2021
Одобрена после рецензирования 09.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Sergey V. Nikitin, Vice-Rector, Tambov Theological Seminary, Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7616-1263](https://orcid.org/0000-0001-7616-1263), serz4868@mail.ru

The article was submitted 16.09.2021
Approved after reviewing 09.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

Научная статья
УДК 378.4
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-47-56

Формирование коммуникативных навыков студентов в процессе работы с поликодовыми текстами

Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА*, Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА

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

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

*Адрес для переписки: tatyana_bort@mail.ru

Аннотация. Проанализировано теоретическое обоснование лингвистического и дидактического потенциала поликодовых текстов для обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке. Проведен анализ научной литературы, связанной с изучением семантически сложных текстов, включающих информацию, передаваемую с помощью различных кодовых систем. Дифференцированы понятия «креолизованный» и «поликодовый» текст. Акцентируется внимание на том, что тексты разных семиосфер при декодировании могут быть вариативно интерпретированы в зависимости от того, к каким лингвокультурным сообществам принадлежат коммуниканты. В то же время указано на то, что знакомство с культурными кодами изучаемого языка и многоканальность, присущая поликодовому тексту, позволяют значительно улучшить декодирование и коммуникативные навыки студентов в процессе работы с поликодовыми текстами. Сформулирован вывод о значимом дидактическом потенциале работы с поликодовыми текстами. Предложены конкретные этапы работы с такими текстами и подчеркнуто, что поэтапное включение студентов в работу с поликодовыми текстами, сочетающими несколько кодов подачи информации, позволяет им максимально точно осознать идеи, заложенные в поликодовом тексте, и вести успешную профессиональную коммуникацию на иностранном языке.

Ключевые слова: поликодовые тексты, креолизованные тексты, коммуникативные навыки студентов, культурные коды

Для цитирования: Бортникова Т.Г., Долженкова М.И. Формирование коммуникативных навыков студентов в процессе работы с поликодовыми текстами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 47-56. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-47-56>

Student's communication skills development in the process of working with polycode texts

Tatyana G. BORTNIKOVA*, Marina I. DOLZHENKOVA

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

*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Бортникова Т.Г., Долженкова М.И., 2022

Abstract. The theoretical justification of the linguistic and didactic potential of polycode texts for teaching professional communication in a foreign language is analyzed. The analysis of scientific literature related to the study of semantically complex texts, including information transmitted using various code systems is conducted. The concepts of “creolized” and “polycode” text are differentiated. Attention is focused on the fact that the texts of different semiospheres during decoding can be variably interpreted, depending on which linguocultural communities the communicants belong to. At the same time, it is pointed out that familiarity with the cultural codes of the target language and the multichannel inherent in polycode text can significantly improve the decoding and communication skills of students in the process of working with polycode texts. The conclusion is made about the significant didactic potential of working with polycode texts. Specific stages of work with such texts are proposed, and it is emphasized that the gradual inclusion of students in work with polycode texts that combine several codes for presenting information, allows them to most accurately understand the ideas inherent in the polycode text and conduct successful professional communication in a foreign language.

Keywords: polycode texts, creolized texts, student communication skills, cultural codes

For citation: Bortnikova T.G., Dolzhenkova M.I. Formirovaniye kommunikativnykh navykov studentov v protsesse raboty s polikodovymi tekstami [Student's communication skills development in the process of working with polycode texts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 47-56. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-47-56> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных направлений образовательного процесса выступает в настоящее время формирование и развитие коммуникативных умений и навыков на иностранном языке в профессиональной сфере. Интернет-коммуникации все чаще заменяют традиционные формы общения и создают новую среду для информационного обмена, а современные мультимедийные технологии дополняют вербальные формы подачи информации аудио и визуальными.

Особенность включения мультимедийных технологий не уводит нас от текста, но способствует реализации его понимания через использование вербальных и невербальных средств различных семиотических систем, участвующих в организации дискурса, благодаря объединению языковых и неязыковых компонентов более объемного построения определенной коммуникативной ситуации, а значит, с возможностью достижения оптимального прагматического воздействия на студента. Эти неязыковые компоненты часто едва ощутимы, в то же время

они являются достаточно устойчивыми ориентирами для восприятия и осмысления коммуникативной ситуации, так как в них отражаются речевые и аудиовизуальные стереотипы передачи информации и варианты реакции коммуникантов в различных обстоятельствах общения, признанные определенным лингвокультурным сообществом как нормативные.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование лингвистического и дидактического потенциала поликодовых текстов для формирования навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Соответственно, задачами выступают:

- уточнение понятия «поликодовый текст»;
- определение лингводидактического и дидактического потенциала поликодовых текстов;
- рассмотрение компонентов поликодового текста с точки зрения его восприятия;
- классификация методических приемов работы с поликодовыми текстами в ходе обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке.

С распространением книгопечатания вербальный текст начал преобладать при получении и передаче информации, поэтому наш мир может справедливо считаться письменной цивилизацией. Тем не менее, наблюдается явная тенденция к использованию иконических знаков. Конечно, и ранее в текстах часто использовались визуальные дополнения. Но в наши дни их применение стало качественно иным. По мнению исследователей, всевозможные инструкции по эксплуатации напоминают рисунки в комиксах, в учреждениях мы часто видим рисунки с правилами безопасности, панели управления бытовой техники состоят только из идеограмм. Иконический компонент широко представлен и в печатных СМИ. Даже мессенджеры содержат большое число картинок, помогающих нам выразить наши мысли и чувства, не прибегая к печатному слову. «...с появлением фокуса мультимодальности из-

менился сам способ восприятия мира. Доминирующее ранее в качестве основного носителя информации слово заменяется образом, что выражается и в приоритете визуального ряда над вербальным» [1, с. 68].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В связи с тем, что в данном исследовании рассматриваются тексты, включающие различные кодовые системы, но образующие единое смысловое целое, мы избрали такие методы исследования, как анализ научной литературы по данной проблеме, а также текстов с разными типами соотношения вербального и невербального компонентов. Для осмысления результатов эксперимента мы использовали метод наблюдения и анализ практической работы по результатам предложенной нами поэтапной учебной деятельности с семиотически сложными текстами при обучении иностранному языку.

Критериями отбора учебных текстов являлись: количественный (по количеству уровней воздействия) и качественный (по степени аффективно-коммуникативного воздействия).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Семиотически сложные тексты в структуре обучения иностранному языку. Синтез вербального языка и кодов других знаковых систем не является детищем современности. Понимание текста как такового также претерпело ряд трансформаций. Как известно, текст в его общем понимании является дискурсивным единством, обладающим полисмысловой структурой, которая способствует порождению новых смыслов. Согласно Ю.М. Лотману, любой текст порождается при помощи как минимум двух разнородных кодов. А в ходе своего функционирования предполагает множественность интерпретаций. Это и есть причина осмысления текста как многомерного семиотического объекта. Текст – это сложная система, способная содержать многообразные коды, трансформи-

ровать получаемые сообщения и порождать новые [2].

Сначала семиотически сложные тексты начали изучать в рамках семиотики, где изображение интерпретировалось в качестве особого знака. Однако впоследствии стали изучать и взаимоотношения вербальных и невербальных составляющих. При этом появилась потребность дифференциации коммуникативных процессов как однородных, так и эклектичных текстов, в основе которых комбинировались разные кодовые системы [2].

Результатом этого явилось пристальное внимание к исследованиям, связанным с широкой трактовкой термина «текст», имея в виду его семиотически сложный характер, исследователи вводили такие определения, как: нетрадиционный, видеовербальный, составной, поликодовый, креолизованный (Е.Е. Анисимова, В.М. Березин, М.Б. Ворошилова, Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт, О.Л. Каменская, В.М. Клюканов, О.В. Пойманова, Е.Ф. Тарасов, S.D. Sauerbier и др.). Следует отметить, что наиболее часто ученые обращались к таким терминам, как «поликодовый» и «креолизованный».

Креолизованные тексты. Термин «креолизованный текст» предложили отечественные исследователи Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов, подразумевая, что такие тексты состоят из двух компонентов (вербального и невербального) [3]. Анализ исследований позволяет утверждать, что креолизованный текст есть сочетание вербального и невербального (картинки, диаграммы, схемы, формулы и т. п.) компонентов [4; 5]. С такими текстами мы встречаемся каждый день как в быту (афиши, визитки, баннеры и т. п.), так и в учебной деятельности (иллюстрации, ноты, математические формулы, диаграммы и др.). Соответственно, креолизация таких текстов может быть полная или частичная. При полной креолизации иллюстрации и вербальная составляющая относительно независимы, причем последняя выступает как основная, а изображения носят иллюстрационный характер. Примерами такого сочетания могут служить статьи из газет, журналов,

учебная и художественная литература. Для полностью креолизованных текстов вербальный компонент целиком зависит от изображения (картинки, фото и др.), которое есть обязательный элемент информационного целого, а вербальная часть играет подчиненную роль. Плакаты, картины, карикатуры и т. п. – все это полностью креолизованные тексты. И не важно, как представлен иконический компонент (картиной, диаграммой, партитурой, символом), важно, что вербальный компонент здесь будет вторичен.

Поликодовые тексты. Понятие «поликодовый текст» был введен в научный оборот Г.В. Ейгером и В.Л. Юхтом и стал использоваться многими лингвистами. В результате своего исследования они пришли к заключению, что «к поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены и случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т. п.)» [6, с. 107]. Ученые использовали этот термин как родовое понятие, к которому можно отнести негомогенные, синкретические тексты, включающие в себя компоненты различных знаковых систем. Логично, что дискурс, состоящий из компонентов разных семиотических систем (кодов), стал называться поликодовым.

Ю.М. Лотман отмечал существование в пространстве культуры «некого семиотического континуума, заполненного разнотипными и находящимися на разном уровне организации семиотическими образованиями» [2]. Эти образования живут и взаимодействуют в культурном пространстве, образуя различные сложные синтетические реалии, такие как, например, поликодовый текст. Важно учитывать, что любой текст одной семиосферы при переходе в другую семиосферу должен содержать необходимые для этого элементы. Иными словами, для того чтобы диалог состоялся, коммуниканты должны обладать умением воспринимать иную семиосферу и декодировать ее. Согласно семиотической теории Ю.М. Лотмана, диалог предвзывает язык и генерирует его. Значит, мы мо-

жем интерпретировать суть коммуникации как общение между культурами и их кодами, а не только между языками.

Кроме того, невербальный компонент коммуникации, составляющий 70 % передаваемой информации, наряду с вербальным компонентом (30 %), естественно, присутствует в процессе учебно-педагогического общения. Следовательно, поликодовость учебного дискурса является категориальным признаком коммуникативной практики. Ход учебно-педагогического дискурса, по сути, – это сочетание различных семиотических систем (вербальных и невербальных). Вот почему при рассмотрении вопроса о формировании навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке термин «поликодовый текст» является наиболее верным. Он ясен и семантически, и этимологически, и нацеливает адресата на декодирование различных смыслов. С помощью такого понимания возможно дать характеристику процессу профессиональной коммуникации на иностранном языке как коммуникации с различным соотношением вербальных и невербальных компонентов.

Так, креолизованный текст – сочетание визуального элемента с вербальным, причем в ряде случаев иконическое сообщение дублирует словесное. При изучении поликодового текста становится понятно, что при необходимости можно выйти за пределы лингвистики, изучать любой из его компонентов без относительности к какой-либо системе кодирования и передачи информации. Следовательно, креолизованный текст является только одной из разновидностей поликодового текста. Тогда как в современном мире мы часто пользуемся единицами максимально различных кодов. Примером этого могут являться GIF-картинки, передающие спецэффекты и движение объектов изображения, телевизионная реклама, содержащая видео, аудио и вербальные компоненты, которые соотносятся и взаимно дополняют друг друга, расширяя информационное пространство. К средствам креолизации вербальных текстов относятся изобразительные компонен-

ты, соседствующие с вербальными и оказывающие существенное влияние на интерпретацию текста, а также все технические моменты оформления текста, влияющие на его смысл [7, с. 67]. Жизненное пространство поликодовых текстов (в широком смысле слова) велико и разнообразно. Они присутствуют во всех сферах нашей жизни, проявляясь и как средство передачи информации, и как элемент культуры народа, субкультуры его социальной группы и др.

Быстрота распространения аудиовизуального формата передачи информации в современном мире определяет внимание исследователей к всестороннему изучению поликодовых текстов в бесконечном множестве связей их вербальных компонентов с компонентами других семиотических кодов. Мы согласны с позицией, что аудиовизуальная и изобразительная информация, иллюстрирование, паралингвистические компоненты все чаще и масштабнее становятся компонентами создания таких текстов. Иллюстрирование текста – это не отдельный его компонент, а единое текстуальное пространство. Более того, оно «способствует более полному повествованию произведения, усиливает его значимость и подчеркивает определенные подробности» [8, с. 26]. Развитие СМИ, в арсенале которых практически всегда использовались поликодовые тексты, включавшие помимо словесного и изобразительный, а позже звуковой, и видеоэлементы, определило распространение поликодовых текстов сначала в кино, затем на телеэкранах, и, наконец, в сети Интернет.

Следовательно, поликодовые тексты, являясь атрибутом нашей современной реальности, необходимо использовать в качестве учебных материалов для создания специфической полисемантической среды, которая важна и актуальна при формировании навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Конечно, немаловажную роль играет степень сходства или различия культур коммуникантов, так как любой текст получает разную интерпретацию носителями разных

культур и особенности текста, понятные в рамках одной культуры, естественно, остаются непонятными или незамеченными людьми другой культуры. Как справедливо отмечает А.О. Кравец, полное понимание инокультурного текста обусловлено всей совокупностью экстралингвистических факторов [9].

Итак, задания, связанные, например, с поиском в Интернете информации с целью подготовки эссе по одной из предложенных тем, приведут студентов к новостным и тематическим веб-сайтам, которые сами по себе являются поликодовыми текстами. Любой веб-сайт можно назвать мультимедийным, так как он включает в себя изобразительную (от картинок, фото до диаграмм и таблиц), вербальную, и, даже в отдельных случаях, видео и аудиоинформацию. Если мы проанализируем веб-сайт как поликодовый текст, то вывод о том, что вербальный, иконические видео- и аудиокомпоненты представляют единое целое и воспринимаются нами как разные потоки однонаправленной информации. Вербальный компонент при этом может быть изложен как в устной, так и в письменной форме.

Каждый из компонентов информации воспринимается на когнитивном уровне (получение новой информации и соотнесение полученной информации с общим контекстом знаний студента по заявленной проблеме) и на аффективном уровне, когда на восприятие текста оказывают влияние чувственные сопровождения.

Восприятие цвета, например, может вызывать разные эмоции от радости до раздражения и тревоги. И здесь важны не только личностное отношение к холодным и теплым цветам, но и восприятие цветов, определенные этнической культурой. Значит, цвет, привнося дополнительную информацию эмоционально-эстетического плана, также влияет на восприятие и интерпретацию общего контекста. Не меньшее значение имеет и форма подачи информации: монтаж, шрифт, голос, музыкальное сопровождение и т. д.

Строго говоря, воздействие таких текстов на органы чувств делится на три группы:

1) визуальные (печатные тексты, таблицы, диаграммы, формулы, схемы, ноты, картинки, фото и т. д.);

2) аудиальные (записи, служащие для развития навыков хорошего произношения и выработке правильного интонационного рисунка для развития речи);

3) аудиовизуальные (видеофильмы, мультимедийные программы и т. п.).

Следовательно, использование данных компонентов воздействия расширяет смысловую доминанту и делает сообщение поликодового текста более информативным и привлекательным.

Такое многофункциональное воздействие, по мнению Е.Е. Анисимовой, чрезвычайно важно и несет в себе: 1) аттрактивную функцию (изображение должно привлекать внимание адресата); 2) информативную функцию (изображение должно передавать определенную информацию); 3) экспрессивную функцию (изображение должно воздействовать на эмоции и чувства реципиента); 4) эстетическую функцию (изображение должно реализовывать художественный замысел автора) [10, с. 43].

В то же время поликодовый текст сайта хотя и образует единый комплекс, единое целое, в первую очередь, мы, как правило, воспринимаем иллюстративный материал, который и формирует первичный образ. При прочтении или прослушивании текста этот образ может дополняться, корректироваться или даже изменяться. Так, на главной странице веб-сайтов компаний изображения в большинстве случаев расположены в верхней части (над текстом), таким образом, программируя восприятие и подводя посетителя сайта к информации, которую ему еще предстоит прочесть. В то же время важно помнить, что визуальная часть, передавая концептуальную часть информации, может по-разному восприниматься. Это связано с культурными особенностями лингвокультурного сообщества реципиентов. Декодирование визуальной составляющей по-разному

воспринимается в зависимости от принадлежности к определенному лингвокультурному сообществу, полу, психологическим особенностям, возрасту и т. д. Вот почему при работе с иллюстрациями и видеофайлами необходимо концентрировать внимание студентов на социокультурный компонент информации.

Как показывает опыт, спектр проблем должен коррелироваться с языковым, речевым и социокультурным материалом по формированию речевых умений и навыков, подкрепленных аудио- и видеосопровождением. Таким видом деятельности может служить отбор, изучение материала, который студенты могут найти на сайтах, тематически связанных с поставленной педагогом проблемой. Работа в таком ключе позволяет сочетать когнитивные действия студентов по решению определенного вопроса и аффективную реакцию, влияющую на поддержание интереса к изучаемой теме и способствующую лучшему запоминанию материала на лексическом и культурологическом уровнях, а также их дальнейшей интерпретации и использованию в процессе решения поставленных задач.

Правильно подобранные проблемные задачи расширят круг поиска и обеспечат получение как фактической информации, так и эмоционально-культурного опыта в рамках работы с информацией в Сети. Здесь важно обозначить речевые опоры и направления поиска для создания собственных аналогичных текстов, соединяющих разрозненные сведения определенной картины мира. Этот подход применим не только на продвинутом уровне. Например, при освоении темы "Customs change" студентам предлагается найти в Интернете традиции разных народов в исторический период и рассказать об их изменении или сохранении. Даются ссылки на видео и информационные сайты о культуре.

ВЫВОДЫ

Итак, в процессе обучения коммуникативным навыкам на иностранном языке при

использовании поликодовых текстов возможно:

- развивать визуальное мышление;
- повысить интерес к формам и содержанию общения на иностранном языке;
- создавать коммуникативные ситуации с учетом проявления культурных проявлений;
- использовать все возможные формы презентации смысла текста для его наилучшего восприятия;
- освоить варианты выстраивания (планирования) беседы с представителями другого лингвокультурного сообщества.

Для успешного формирования коммуникативных навыков студентов в процессе работы с поликодовыми текстами информационно-коммуникативной среды может быть предложено изучение проблем, связанных с профессиональным общением. Такой формат работы мотивирует студентов к изучению иностранного языка, стимулирует их творческое мышление, развивает умения устной и письменной коммуникации. Чтение, как таковое, являясь формой речевого общения, также играет важную роль в данной деятельности.

Работа над определенной проблемой, решение которой обозначено путем проработки и интерпретации поликодовых текстов, состоит из ряда этапов:

- *подготовительного* (предтекстового). На этом этапе важно:
 - облегчить возможные трудности языкового и социокультурного плана. Здесь возможно использовать традиционные приемы работы: лингвистический и культурологический комментарии, обобщение ранее полученных знаний, повторение лексических единиц и грамматики и т. д.;
 - четко сформулировать проблему для поиска информации (поликодовых текстов) в Интернете для ее решения.
- Все это способствует мотивации студентов к выполнению поставленной задачи:
 - *непосредственной работы с поликодовыми текстами*, которая также подразделяется на:

- поиск информации – поисковое чтение (как вариант, предъявление текста – на начальных этапах подобной работы);

- собственно изучение содержания поликодового материала;

- контроль понимания содержания путем выполнения различных упражнений по поликодовому тексту (письменному или звучащему);

- контроль понимания этнически-маркированной лексики, культурных реалий, языковых и речевых особенностей, сложных или непривычных носителям другого языка и культуры;

- *послетекстового*. Этот этап можно рассматривать как двухступенчатый:

- *проверка* правильной интерпретации поликодового текста (текстов по одной проблеме), когда мы можем проверить сформированность аспектных навыков и интерпретацию текста путем выполнения упражнений продуктивного характера. Этот этап подразумевает проверку знаний и умений, связанных с освоением социокультурных реалий, развитием речевого этикета и невербального поведения в типичных ситуациях межкультурного общения;

- *переход к новым коммуникативным ситуациям* для совершенствования навыков межкультурного общения. В рамках данного подэтапа можно использовать ролевые игры и стимулировать новые ситуации общения, в основе которых находится схожая, но новая ситуация.

Эти подэтапы позволяют решить следующие задачи: проверить качество усвоения полученных знаний; осуществить контроль действий репродуктивного и продуктивного характера; диагностировать возможные пробелы;

- *творческий*. Работа с поликодовыми текстами имеет широкие возможности для формирования культурной эмпатии. Контроль сформированности коммуникативных

навыков студентов может быть рассмотрен по таким параметрам, как:

- умение активно вступать в контакт с собеседником и быстро реагировать на реплики;

- умение поддержать беседу профессионального и бытового характера;

- грамотно и аргументированно излагать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора;

- владение паралингвистическими навыками общения на иностранном языке;

- владение невербальными средствами коммуникации (мимика и жесты, соблюдение правильной дистанции общения и т. п.);

- умение вести деловые переговоры (с учетом культурных особенностей партнеров).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хотелось бы подчеркнуть важность поэтапного включения студентов в работу с поликодовыми текстами. Сочетание нескольких кодов подачи информации в поликодовых текстах обеспечивает восприятие (на первых этапах работы с ними) отдельных элементов всей информации. Но это уже привлекает внимание студента. А восприятие всех или большей части компонентов (продвинутый этап работы) позволяет студенту максимально точно осознать идеи, заложенные в поликодовом тексте, и использовать, интерпретировать и передавать информацию в процессе профессиональной коммуникации на иностранном языке. Такой подход позволяет рассматривать поликодовый текст как сложную информационную структуру, которую можно разложить на составные части (коды) и дешифровать, используя весь поликодовый спектр текста, для его более полного понимания и обогащения коммуникативных навыков студентов различными способами и приемами передачи информации.

Список источников

1. Омельяненко В.А., Ремчукова Е.Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. 2018. № 3 (17). С. 66-78.
2. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. Таллин: Изд-во «Александра», 1992. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. 479 с.
3. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Изд-во «Наука», 1990. С. 180-186.
4. Ворошилова М.Б., Злоказов К.В. Психолингвистические исследования креолизованного текста // Политическая наука. 2017. № 2. С. 126-137.
5. Васькина И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 511 с.
6. Эйгер Г.В., Юхт В.Л. К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тареза: в 2 ч. М., 1974. Ч. 1. С. 103-109.
7. Цыганова Н.Д. Игровая неологизация в формате креолизованного текста // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 1 (16). С. 66-70. <https://doi.org/10.17516/2311-3499-049>
8. Бакулина Н.А., Трынова Т.В. Современные тенденции иллюстрирования художественной литературы // Культурология и искусствоведение: материалы 4 Междунар. науч. конф. Казань: Изд-во «Молодой ученый», 2018. С. 25-28.
9. Кравец А.О. Теоретические основы рассмотрения лакун // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 37. № 3. С. 414-421. <https://doi.org/10.18413/2075-4574-2018-37-3-414-421>
10. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: ТЕЗАРУС, 2013. 75 с.

References

1. Omelyanenko V.A. Remchukova E.N. Polikodovy teksty v aspekte teorii mul'timodal'nosti [Polycode texts in the aspect of multimodality theory]. *Kommunikativnyye issledovaniya – Communication Studies*, 2018, № 3 (17), pp. 66-78. (In Russian).
2. Lotman Y.M. *Izbrannyye stat'i: v 3 t. T. 1. Stat'i po semiotike i topologii kul'tury* [Selected Articles: in 3 vols. Vol. 1. Articles on Semiotics and Topology of Culture]. Tallinn, Aleksandra Publ., 1992, 479 p. (In Russian).
3. Sorokin Y.A., Tarasov E.F. Kreolizovannyye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya [Creolized texts and their communicative function]. *Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya* [Optimization of speech impact]. Moscow, Nauka Publ., 1990, pp. 180-186. (In Russian).
4. Voroshilova M.B., Zlokazov K.V. Psikholingvisticheskiye issledovaniya kreolizirovannogo teksta [Psycholinguistic studies of creolized text]. *Politicheskaya nauka – Political Science*, 2017, no. 2, pp. 126-137. (In Russian).
5. Vashunina I.V. *Vzaimovliyaniye verbal'nykh i neverbal'nykh (ikonicheskikh) sostavlyayushchikh pri vospriyatii kreolizovannogo teksta: dis. ... d-ra filol. nauk* [Mutual influence of verbal and non-verbal (iconic) components in the perception of creolized text. Dr. philol. sci. diss.]. Moscow, 2009, 511 p. (In Russian).
6. Eyger G.V., Yukht V.L. K postroyeniyu tipologii tekstov [To the construction of a typology of texts]. *Materialy nauchnoy konferentsii pri MGPIIYa im. M. Toreza «Lingvistika teksta». Ch. I* [Proceedings of the Scientific Conference at the Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages named after M. Tarez "Linguistics of the text". Pt 1]. Moscow, 1974, pp. 103-109. (In Russian).
7. Tsyganova N.D. Igrovaya neologizatsiya v formate kreolizirovannogo teksta [Game neologization in the format of creolized text]. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika – Ecology of Language and Communicative Practice*, 2019, no. 1 (16), pp. 66-70. <https://doi.org/10.17516/2311-3499-049>. (In Russian).
8. Bakulina N.A., Trynova T.V. Sovremennyye tendentsii illyustirovaniya khudozhestvennoy literatury [Modern trends in illustrating fiction]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Kul'turologiya i iskusstvovedeniye»* [Proceedings of the 4th International Scientific Conference "Culturology and art history"]. Kazan, "Molodoy uchenyy" Publ., 2018, pp. 25-28. (In Russian).

9. Kravets A.O. Teoreticheskiye osnovy rassmotreniya lakun [Theoretical foundations for considering lacunae]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki* [Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities], 2018, vol. 37, no. 3, pp. 414-421. (In Russian).
10. Anisimova E.E. *Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov)* [Linguistics of the text and intercultural communication (based on creolized texts)]. Moscow, TEZARUS Publ., 2013, 75 p. (In Russian).

Информация об авторах

Бортникова Татьяна Геннадиевна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-2947-9409](https://orcid.org/0000-0003-2947-9409), tatyana_bort@mail.ru

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7656-7028](https://orcid.org/0000-0001-7656-7028), dolgenkovam@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 18.06.2021
Одобрена после рецензирования 26.11.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Tatyana G. Bortnikova, Doctor of Cultural Studies, Professor, Professor of Foreign Philology and Applied Linguistics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-2947-9409](https://orcid.org/0000-0003-2947-9409), tatyana_bort@mail.ru

Marina I. Dolzhenkova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7656-7028](https://orcid.org/0000-0001-7656-7028), dolgenkovam@mail.ru

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

The article was submitted 18.06.2021
Approved after reviewing 26.11.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 378.147:81
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-57-67

Методические основы обучения переводу аудиовизуальных интернет-мемов

Мария Михайловна СТЕПАНОВА^{1*}, Алексей Владимирович КОЗУЛЯЕВ²

¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76

²ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения»

190000, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 67

*Адрес для переписки: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема обучения переводу аудиовизуальных мемов, под которыми понимается сочетание изображения или видео с коротким текстом, обладающее комическим эффектом и отличающееся быстрой распространяемостью в интернет-пространстве. Основные характеристики мемов включают комический эффект, строящийся на эффекте неожиданности, обманутого ожидания при несоответствии визуальной и текстовой составляющих, «вирусный» характер, быструю распространяемость в интернет-пространстве и в других средствах социальной коммуникации. Овладение навыками перевода этого вида аудиовизуальных материалов является актуальным ввиду их высокой популярности в интернет-пространстве среди всех возрастных групп, использования аллюзий на мемы и активного цитирования популярных мемов в публикациях СМИ, произведениях художественной литературы, фильмах и телесериалах. Обучение переводу аудиовизуальных мемов должно включать изучение их особенностей, формирование умений их правильного понимания, развитие навыков метакогнитивного анализа и затем освоение конкретных приемов и техник передачи мемов с учетом культурной специфики языков оригинала и перевода. Особое внимание следует уделять развитию способности адекватно реконструировать метатекстуальные экосистемы в исходном языке и подбирать их аналоги в языке перевода и формированию навыков выделения архетипических нарративов в исходном языке и их построения в языке перевода. Показано, что мемы имеют ряд сходных черт с фразеологизмами и паремиями. Поэтому содержание обучения переводу мемов также должно включать формирование умений поиска и перевода фразеологических оборотов и паремиологических единиц в аудиовизуальных произведениях. Обоснована также необходимость методической подготовки преподавателей перевода к обучению переводу мемов как особому виду аудиовизуальных материалов, что может быть реализовано в форме кратких тематических семинаров или вебинаров, а также посредством включения данной темы в программы курсов повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: мем, интернет-мем, фразеологизм, паремиологическая единица, аудиовизуальный перевод, обучение аудиовизуальному переводу, подготовка переводчиков

Для цитирования: Степанова М.М., Козуляев А.В. Методические основы обучения переводу аудиовизуальных интернет-мемов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 57-67. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-57-67>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-57-67

Methodology of teaching audiovisual meme translation

Maria M. STEPANOVA^{1*}, Aleksei V. KOZULIAEV²

¹Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow 119454, Russian Federation

²Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
67 Bol'shaya Morskaya St., St. Petersburg 190000, Russian Federation

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



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Степанова М.М., Козуляев А.В., 2022

Abstract. The study focuses on teaching the translation of audiovisual memes: comic image/video and text combinations that tend to go viral on the Internet. The key features of a meme are a comic effect resulting from surprise, disrupted expectations, the clash between the text and the video; “viral” expansion across the Internet and other social media. Mastering the skills required to translate such audiovisual content is essential since memes are highly popular on the Internet with all age groups, there are numerous allusions references to the popular memes in the mass media, fiction, movies, and TV series. Teaching audiovisual meme translation shall consist of analyzing the meme properties, building meme comprehension and metacognitive analysis skills, and mastering specific approaches and techniques for meme representation in the source and target languages. An emphasis should be placed on developing the ability to adequately reconstruct meme ecosystems in the source language and find their analogs in the target language as well as the skills required to identify archetypal narratives in the source language and build them in the target language. It is shown that memes have some similarities to set expressions and proverbs. The meme translation curriculum shall build the ability to find and translate set expressions and proverbs in audiovisual works. It is also shown that translation teachers should have specialized training in teaching the translation of memes as a special type of audiovisual content. It can be implemented in the format of short seminars/webinars, or within the teacher further education framework.

Keywords: meme, internet-meme, idiom, proverb, audiovisual translation, teaching audiovisual translation, translator training

For citation: Stepanova M.M., Kozuliaev A.V. Metodicheskiye osnovy obucheniya perevodu audiovizual'nykh internet-memov [Methodology of teaching audiovisual meme translation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 57-67. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-57-67> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Понятие мема. Культурная и политическая практики последних нескольких лет

свидетельствуют о все возрастающей роли мемов в жизни общества в самых разных

странах мира, независимо от системы государственного управления. Под мемом в широком смысле сегодня понимается любая идея, символ, манера или образ действия, которые осознанно или неосознанно передаются от человека к человеку посредством речевых актов, письменных сообщений, видео, жестов, ритуалов и т. д. Сам термин «мем» и его понимание были введены в научный оборот известным эволюционным биологом Ричардом Докинзом в 1976 г. в книге «Эгоистичный ген» [1], где само слово *meme* было произведено от слов *gene* («ген») и *memory* («память»). В своей книге Р. Докинз рассматривает мемы как некие «культурные гены», при этом основной критерий, отличающий мем от просто информации и сближающий его с биологическим геном, – это его способность к копированию и «размножению». По мнению Р. Докинза, мем может быть представлен практически в любой форме: в виде слов, картинок, музыки, жестов, даже одежды и т. д. Позже понятие мема было использовано для наименования нового явления, появившегося в интернет-пространстве. Б.Я. Шарифуллин указывает, что интернет-мем – это «слово или фраза, часто бессмысленные, спонтанно приобретающие популярность в интернет-среде» [2, с. 216]. М.М. Степанова и Е.В. Ковалева определяют мем как «совокупность графического изображения и краткого текста, содержащего культурную информацию и, факультативно, языковую игру» [3, с. 150]. Таким образом, мемами могут выступать не только слова и фразы, но и графические и фото-изображения, и видеофрагменты, что представляет собой вербально-иконическую речевую игру. В настоящее время интернет-мем – это, главным образом, сочетание изображения или видео с коротким текстом, причем часто комический эффект строится на эффекте неожиданности, обманутого ожидания при несоответствии визуальной и текстовой составляющих. Одной из главных характеристик интернет-мема является его «вирусный» характер, быстрая распространяемость в социальных сетях через копирование, «перепосты».

Мемы и мемплексы в эпоху когнитивной революции. В настоящее время одной из составных частей активно разворачивающейся в обществе когнитивной революции является формирование в рамках разных культур и непрерывное обновление так называемых мемплексов (от англ. *meme* и *complex*) в контексте каждой из национальных культур и в глобальном культурном пространстве [4; 5]. Мемплексы представляют собой большие устойчивые группы мемов, копируемых и передаваемых совместно, то есть системы мемов [6]. Мемплексы делятся на национально специфические и глобальные. Мемы внутри мемплекса поддерживают друг друга, что и предохраняет мемплекс от расщепления.

Актуальность исследования мемов и их комплексов, а также возможностей их передачи на другие языки определяется, во-первых, тем, что в 2000-х гг. интернет-мемы стали регулярно использовать для формирования и актуализации внутриполитической и внешнеполитической повестки дня. Можно отметить, что мемы, с одной стороны, являются быстроактуализируемой формой общественной реакции на внешнеполитические, геополитические события, проявляющейся в размещении и «репосте» их пользователями социальных сетей, а с другой – интернет-мемы стали формой социальной коммуникации между собой и с обществом политических субъектов – государственного аппарата, политических лидеров, бизнес-сообществ, партий, движений, отдельных представителей элит. Например, по результатам осмысления общественного и политического дискурса 2020 и 2021 гг. не будет преувеличением сказать, что интернет-мемы и образуемые ими системы – мемплексы – сегодня стали оружием так называемых «меметических войн» [6].

С.А. Шомова в своем исследовании использует одну из классификаций интернет-мемов, которая включает в себя: мемы-аттракторы (их основная задача – привлечь внимание), мемы-агрессоры (они используются для нападения на политического конкурента) и мемы-протекторы (эти мемы исполь-

зуются для того, чтобы защитить, превознести, одобрить что-либо или кого-либо) [5].

При помощи интернет-мемов осуществляется вирусное «заражение» интернет-пользователей теми или иными стереотипами и даже «фейками». Это явление далеко не ново, так как политическая технология заражения, описанная еще Г. Лебоном [7], означает, что после многократного повторения какая-либо идея начинает распространяться при помощи эмоциональных инструментов – путем подражания чему-либо и(или) кому-либо. Однако сегодня скорость такого «заражения» ускоряется за счет использования ботов – имитирующих деятельность человека компьютерных программ.

Кроме того, растущая популярность мемов связана с самой структурой современного информационного цифрового общества. В нем коммуникация становится уже не средством и не инструментом передачи информации, а выступает как способ существования индивида с самого раннего его возраста и формирования его личности в ходе фактически непрерывного сетевого общения с другими людьми, причем не обязательно сверстниками. Чем разнообразнее и интенсивнее используемые человеком коммуникативные практики самых разных типов (реальные, сетевые, игровые, виртуальные и пр.), тем глубже становится процесс персонализации личности и обретения ею свой идентичности, многогранной, но в то же время сохраняющей свою целостность и устойчивость. Мемы и эмодзи (эмотки), используемые для выражения эмоций при сетевой коммуникации [8], – это новый язык общения, характерный для сетевого общества, и именно его формирование стало доминантой общественных перемен в последние два десятилетия практически во всех странах мира, независимо от формы государственного управления. Сетевое общество характеризуется фрагментарностью, децентрализованностью или даже полицентричностью, антииерархичностью. В этом обществе отсутствует или ослаблен центр интеграции социальной жизни в единое целое и преобладают горизонтально-

сетевые структуры расширения, отношения между которыми строятся по типу координации. При этом общество не распадается благодаря постоянно возникающим, перемещающимся, исчезающим центрам притяжения (сетевым узлам), интегрирующим, структурирующим и переструктурирующим это общество, придающим ему новые конфигурации. Именно сетевые узлы и являются основными центрами порождения меметических войн и создания мемплексов. Мем выступает важным элементом функционирования сетевого общества, поскольку, помимо того, что это форма сетевой коммуникации, это и выражение коллективного креативного, завязанного на коллективное бессознательное.

Мемы как объект перевода. Обучение переводу мемов как подвиду аудиовизуального перевода. В силу описанной выше роли сегодня мемы пронизывают практически весь процесс коммуникации, они присутствуют не только в социальных сетях, но и в новостных сообщениях СМИ, фильмах, телесериалах, рекламе, даже в произведениях художественной литературы. Влияние мемов и мемплексов на процесс понимания содержания коммуникации носителем языка и, соответственно, переводчиком недооценить очень трудно и игнорировать тем более нельзя. Соответственно, перед практикующими переводчиками встает задача правильного перевода аудиовизуальных мемов, а перед преподавателями перевода – обучения их переводу. Обучение переводу мемов должно включать в себя изучение их особенностей, формирование умений их правильного понимания, развитие навыков метакогнитивного анализа, и затем уже собственно обучение переводу, то есть конкретным приемам и техникам передачи мемов с учетом культурной специфики языков оригинала и перевода.

Аудиовизуальные мемы имеют ряд семантических и функциональных особенностей. Во-первых, любой мем состоит из двух частей. Одна из них взламывает механизм недоверия и актуализирует веру в предлагаемые обстоятельства. Она, как правило, визуальна или аудиовизуальна и апеллирует к од-

ной из базовых, «гормональных» эмоций – смеху, страху, нежности и др. При этом, как отмечают исследователи Disney Research [9], данные реакции математически просчитываемы с помощью алгоритмов и могут моделироваться. Кроме того, присутствие визуальной составляющей в современной культуре накладывается на «визуальную революцию», которая возникла как реакция на многовековое доминирование «культуры книги» – полностью вербальной, линейной, рационально-аналитической. Сегодня вооруженный со школьной скамьи навыками обработки печатной информации мозг не справляется с обилием поступающей по множеству каналов информацией. В результате «визуальной революции» пока еще стихийно, вне внимания преподавателей и методистов большинства предметных областей, включая перевод, формируется новый тип интеллектуально-познавательной активности и, возможно, «разума» в целом, обладающий способностью к интерпретации, «распаковыванию» всего существующего сегодня многообразия смысловых значений, способный эффективно ориентироваться в сложно организованном информационном пространстве [10].

Вторая составляющая мема – информационно-оценочная. Здесь важно отметить, что эта составляющая мема распаковывается (или не распаковывается, оставаясь непонятой, ни с чем не соотносенной) в рамках определенного культурно-медийного пространства и готовится к дальнейшему вирусному переносу и распространению. Реконструкция этой системы связей после распаковки мема и является важнейшей задачей аудиовизуального переводчика. Мем представляет собой своего рода комплексную идею, приобретающую запоминающуюся знаковую, в первую очередь, аудиовизуальную форму, которая, циркулируя в медиапространстве, стремится к созданию своих многочисленных копий в общественном сознании [11]. Фразеологизм, аудиовизуальный мем и архетип объединяет то, что, согласно определению С.А. Жаботинской [12], они представляют из себя различные формы выражения так называемых нарративных концептов, или речевых

событий по Н.Д. Арутюновой [13] и речевых знаков по И.С. Алексеевой [14].

Мемы, воплощающие нарративный концепт, являются самостоятельными знаковыми единицами. Как и любой знак, они представляют собой единство значения и формы. Очень важно понимать, что первая составляющая мема представлена двояко – в виде внешней формы и внутренней формы. Внешняя форма – это материальный идентификатор мема как единицы коммуникации. Он может быть вербальным, жестово-кинестетическим, визуальным, аудиовизуальным. Внутренняя же форма является триггерным фрагментом значения, запускающим механизм дальнейшей распаковки информационно-оценочного содержания и деятельностной компоненты (репост мема). Когнитивный механизм воздействия мема схематично представлен на рис. 1.

Мем является квазизнаком, единым референциальным целым, и как таковой мем участвует в процессе «вирусного заражения», репоста, без которого он перестает быть мемом. Более того, внутри меметических экосистем, да и в рамках культуры в целом могут образовываться «производные» вторичные или третичные мемы, где один мем является означаемым, а второй – означающим. Это частично соответствует и классификации симулякров четырех уровней Ж. Бодрийяра [15] (применяемых для управления общественным дискурсом). Это также должно стать предметом анализа и обучения переводчиков.

Чрезвычайно высокий потенциал «вирусного распространения» мемов в эпоху цифровизации связан с тем, что информационные технологии стимулируют процесс персонализации, принуждают человека к выбору себя, критическому осмыслению и постоянному пересмотру своих позиций. Однако применение данного посыла конкретным человеком к самому себе в ходе освоения мемов и мемплексов наталкивается на то, сформулированы ли у человека навыки метакогниции, то есть процессов анализа и самообучения.



Рис. 1. Когнитивный механизм воздействия мема
Fig. 1. Cognitive mechanism of the meme impact

Если навыки метакогниции сформированы, человек не слишком уязвим для меметического заражения, поскольку у него сформирована и способность учиться и переучиваться. Если же метакогнитивные навыки не сформированы, человек переносит в сферу личного значительные фрагменты чужих логических цепочек и эмоциональных реакций, погружаясь в «цивилизацию копипасты», одним из проявлений которой и являются меметические «шквалы», когда тот или иной мем подобно вихрю проносится по общественному дискурсу. Мы имеем дело с эффектом «расширения медиа», который еще в начале 60-х гг. XX века описал Г.М. Маклюэн: созданные человеком технико-технологические инструменты являются продолжением

умственных и телесных «органов» человека, они усиливают его возможности, и при этом преобразуют личность [16].

За счет высокого уровня развития метакогнитивных навыков аудиовизуальный переводчик в состоянии, не поддавшись меметическому заражению, управлять процессом его деконструкции и успешно пересоздать мем при переводе, обеспечив его успешное распространение в культуре языка перевода. Следовательно, в рамках курса обучения переводу аудиовизуальных мемов должно присутствовать обучение метакогнитивному анализу «мемплексов». Это близко соприкасается с уже имеющейся в рамках интегративной модели обучения аудиовизуальному переводу методикой анализа и картирования

сериальных и игровых «вселенных» [17], и целый ряд упражнений может быть позаимствован оттуда.

Кроме того, аудиовизуальные мемы имеют жанрово-сюжетную привязку. Соответственно, взаимное проникновение учебно-методических комплексов по обучению аудиовизуальному переводу может быть реализовано и на этом направлении. Это возможно, поскольку мем очень тесно связан с архетипами восприятия.

С.А. Шомовой предложены интересные идеи относительно «привязки» мемов к определенной архетипической основе [5]. Исследователь рассматривает следующие технологии, показывающие прочную связь мема с архетипом: усиление архетипа, занижение архетипа, подмена архетипа, переосмысление архетипа и «убийство» архетипа [5]. Архетип, будучи древним первообразом сторителлинга, сохраняет свое значение в коммуникационном воздействии на современного человека благодаря своей бессознательной, свернутой природе. Цифровизация ни в коей мере не отменила, а, напротив, сделала древнейшие архетипы чрезвычайно распространенными элементами повседневной жизни за счет резкого увеличения интенсивности социального взаимодействия и коммуникации в обществе в силу экспоненциального роста популярности соцсетей, различных мессенджеров и многопользовательских компьютерных игр. Используя тезис К.Г. Юнга, можно отметить, что архетипы в виде универсальных символов, сценариев и сюжетов активно участвуют в эмоциональном воспроизводстве коллективного опыта [18], поскольку являются опробованными тысячелетиями устойчивыми паттернами нарративов всех известных сегодня типов и паттернами мгновенного осмысливания и структурирования получаемых данных, своего рода «атомарными сюжетами», в свернутом виде содержащими все элементы историй, в том числе главного героя, конфликт и все фазы его развития.

Сегодня не существует общепринятой классификации архетипов, однако различные исследователи традиционно выделяют на

разнообразных материалах от древних мифов до сегодняшнего медийного дискурса архетипы Героя, Правителя, Иноходца (Трикстера), Тени героя, Врага, Всепожирающего Огня, Табу, Всевидящего Неба, Зверя, Трои (Осажденного Города), Карнавала, Матери, Обновления (Трансформации), Анимы, Анимуса, Мудреца, Простодушного, Божественного Ребенка, Самости (Права на действия).

Соответственно, уже на базе имеющейся классификации в ходе обучения переводу аудиовизуальных мемов особое внимание должно уделяться, во-первых, развитию способности адекватно реконструировать меметические экосистемы в исходном языке и подбирать их аналоги в языке перевода, и во-вторых, формированию навыков вычленения архетипических нарративов (микроисторий) в исходном языке и их построения в языке перевода.

При этом в качестве опорного дидактического момента используется то, что с системной точки зрения мемы весьма тесно соотносятся с фразеологизмами. С точки зрения культурно-языкового развития фразеологизм есть не что иное, как «мумифицированный мем», лишенный для носителей языка потенциала актуальности и соответственно – способности к вирусному распространению.

Следует рассмотреть сходства и различия мемов и фразеологизмов явлений по ряду признаков.

1. Устойчивый характер структуры. Мем и фразеологизм не допускают свободное добавление или изъятие структурных составляющих. Они далее неделимы, атомарны.

2. Надсловность. Если мем не равен одному слову, то и фразеологизм, и мем после своего создания функционируют как единые семантические целые.

3. Нередуцируемость. Общее значение единицы не вытекает из суммы значений входящих компонентов.

4. Наличие источника. В отличие от фразеологизмов, мемы практически всегда имеют установленный источник, легко идентифицируемый носителями языка, тогда как для реконструкции источника возникновения

фразеологизма требуются серьезные усилия историков языка и палеолингвистов.

5. Скорость распространения. Мем может получить широкую известность за очень короткое время – гораздо более короткое, чем это требовалось для того, чтобы в языке закрепились какая-то новая фразеологическая единица. Как указывает Ю.В. Щурина, «распространение мема занимает от нескольких дней до нескольких лет, после чего процесс репликации замедляется или останавливается» [19, с. 170].

6. Время существования. Особенности распространения и использования мема ускоряют его «жизненный цикл», мем быстро «приедается», надоедает, что приводит к забыванию, более быстрому, чем в случае с фразеологизмом, которым пользуются не так часто. Недолговечность, ситуативность мема позволяет пользователям языка проявить свою языковую компетентность, продемонстрировать свою осведомленность в современных «трендах». Устаревание мема приводит к тому, что мем перестает восприниматься как игра, не вызывает улыбку, становится неинтересен или непонятен. При обучении переводу именно эта особенность мема как формы проявления носителем языка своей культурно-языковой компетентности представляет особые трудности.

М.М. Степанова и Е.В. Ковалева рассматривают интернет-мемы как современные паремнологические единицы, то есть пословицы и поговорки [3]. Согласно классическому определению, паремии представляют собой единицы языка, которые «передают специфическую информацию, обозначают типичные жизненные и мысленные ситуации или отношения между теми или другими объектами» [20, с. 79]. Это определение подчеркивает отнесенность паремий к определенным жизненным ситуациям. Типичными чертами паремий признаются их устойчивость, идиоматичность, нравоучительность, обобщенность [21]. Все указанные характеристики присущи и современным интернет-мемам. Можно также добавить адресованность, выделенную Л.Б. Кацюба [22] и про-

являющуюся, в частности, в таких грамматических формах, как личные формы второго лица, повелительное наклонение, что довольно типично и для современных мемов (например, «В любой непонятной ситуации делай то-то или то-то»).

На основании результатов проведенного в 2016 г. исследования на материале англо-, русско- и испаноязычных мемов М.М. Степанова и Е.В. Ковалева утверждают, что глобальный характер мемов и их широкое распространение в социальных сетях стирает уникальные для разных народов черты за счет заимствования и перевода [3]. Большинство персонажей бытующих в Интернете мемов сегодня уже не являются культурным достоянием одного народа, а представляют собой межкультурное и межнациональное явление. К исключениям относятся мемы, в основу которых положены культурные явления, не известные в других странах – например, герои советских мультфильмов, кинофильмов и основанных на них анекдотов (Штирлиц, Василий Иванович, почтальон Печкин, кот Матроскин, Гена и Чебурашка и др.). Данные мемы можно отнести к категории непереводаемых. Так, мем с кадром из фильма «Иван Васильевич меняет профессию» и текстом «Иван Васильевич разносит инфекцию» невозможно перевести так, чтобы он оказался смешным для представителей культур, не знакомых с кинофильмом и не имеющих соответствующих ассоциаций.

Если принять «эволюционный» подход к соотношению мема, фразеологизма и паремии, то понятно, почему в составе фразеологизма или пословицы могут быть устаревшие слова или словоформы, значение которых рядовой пользователь языка не в состоянии (и не пытается) объяснить, исходя из знаний языка современного. В случае же мема, пользователь, как правило, всегда знает о наличии актуальных имплицитных смыслов, существование которых объясняется тем культурным, общественно-политическим, межличностным контекстом, в котором мем появился. В момент активного использования мема этот контекст еще известен, а с утратой

его актуальности, как правило, выходит из активного употребления и сам мем, иногда превращаясь в фразеологизм.

С дидактической точки зрения это означает, что обучение поиску и переводу фразеологических оборотов и паремиологических единиц в аудиовизуальных произведениях весьма эффективно дополняет процесс обучения переводу аудиовизуальных мемов и может выступать в качестве дидактической составляющей курсов обучения переводу аудиовизуальных мемов.

Заключение. Подводя итоги, следует еще раз подчеркнуть, что в настоящее время овладение навыками перевода аудиовизуальных мемов является чрезвычайно актуальным. Это объясняется высокой популярностью данного вида аудиовизуальных материалов среди всех возрастных групп и их активным функционированием не только в интернет-пространстве, но и использованием во всех видах средств массовой информации, произведениях художественной литературы, фильмах и телесериалах. Обучение переводу аудиовизуальных мемов должно включать изучение их особенностей, формирование умений их правильного понимания, развитие навыков метакогнитивного анализа, освоение конкретных приемов и техник передачи мемов при переводе с одного языка на другой.

Особое внимание следует обращать на развитие способности студентов адекватно реконструировать меметические экосистемы в исходном языке и подбирать их аналоги в языке перевода. Важным является также формирование в процессе обучения навыков вычленения архетипических нарративов в одном языке и их построения в другом. Кроме того, поскольку мемы имеют ряд сходных черт с фразеологизмами и паремиями, содержание обучения переводу мемов также должно включать формирование умений поиска и перевода фразеологических оборотов и паремиологических единиц в аудиовизуальных произведениях.

Следует учитывать, что аудиовизуальный интернет-мем является новым объектом перевода, и преподаватели, обучающие студентов в настоящее время, сами переводу мемов никогда не учились и часто даже не имеют представления о специфике их перевода. Представляется целесообразным организация специальной методической подготовки преподавателей перевода к обучению переводу мемов как особому виду аудиовизуальных материалов. Это может реализовываться как в форме кратких тематических семинаров или вебинаров, так и посредством включения данной темы в программы курсов повышения квалификации преподавателей.

Список источников

1. Dawkins R. The Selfish Gene. Oxford: Oxford University Press, 2006. 360 p.
2. Шарифуллин Б.Я. Языковая игра в интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация. М.: Флинта; Наука, 2012. С. 203-220.
3. Степанова М.М., Ковалева Е.В. Сопоставительный анализ мемов как современных паремиологических единиц в русском, английском и испанском интернет-дискурсе // Вестник Костромского государственного университета. 2016. Т. 22. № 6. С. 150-154.
4. Blackmore S. The Meme Machine. Oxford: Oxford University Press, 2000. 230 p.
5. Шомова С.А. Мемы как они есть. М.: Аспект Пресс, 2018. 136 с.
6. Федорченко С.Н. Интернет-мемы как элемент медиатизации политической повестки на примере международных отношений // Журнал политических исследований. 2019. Т. 3. № 2. С. 42-58.
7. Лебон Г. Психология народов и масс. М.: Академический проект, 2011. 238 с.
8. Крылов Ю.В. Семантика эмодзи в виртуальном диалоге // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 2 (15). С. 50-52.
9. Deng Z., Navarathna R., Carr P. et al. Factorized Variational Autoencoders for Modeling Audience Reactions to Movies // 2017 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR). Honolulu, 2017. P. 6014-6023.
10. Сергейчик Е.М. Новые медиа: революция сознания // Философские науки. 2016. № 3. С. 14-23.

11. Rushkoff D. *Media Virus: Hidden Agendas in Popular Culture*. N. Y.: Ballantine Books, 1994. 338 p.
12. Жаботинская С.А. Нарративный мультимедийный концепт: алгоритм анализа (на материале интернет-мемов о COVID-19) // *Cognition, communication, discourse*. 2020. № 20. С. 92-117. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2020-20-06>
13. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
14. Алексеева И.С. Текст и перевод: вопросы теории. М.: Междунар. отношения, 2008. 184 с.
15. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. М.: Постум, 2017. 240 с.
16. Маклюэн Г.М. Понимание медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. Москва; Жуковский: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
17. Козуляев А.В. Обучение студентов аудиовизуальному переводу в эпоху когнитивной революции: к постановке проблемы // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019. Т. 8. № 29. С. 48-56. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.04>
18. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы / пер. с нем. Т.А. Ребеко. М.: Академический проект, 2015. 326 с.
19. Шурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // *Научный диалог*. 2012. № 3. С. 161-173.
20. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремииологии. М.: Наука, 1988. 236 с.
21. Иванова Е.В. Мир в английских пословицах. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. 280 с.
22. Кацюба Л.Б. Детерминация паремии как единицы языка и коммуникации // *Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение*. 2013. Вып. 73. № 1 (292). С. 53-57.

References

1. Dawkins R. *The Selfish Gene*. Oxford, Oxford University Press, 2006, 360 p.
2. Sharifullin B.Y. Yazykovaya igra v internet-kommunikatsii [Language game in Internet communications]. *Internet-kommunikatsiya kak novaya rechevaya formatsiya* [Internet Communication as a New Speech Formation]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2012, pp. 203-220. (In Russian).
3. Stepanova M.M., Kovaleva E.V. Sopostavitel'nyy analiz memov kak sovremennykh paremiologicheskikh edinit v russkom, angliyskom i ispanskoy internet-diskurse [Comparative analysis of memes as modern paremiological units in Russian, English and Spanish Internet discourse]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Kostroma State University*, 2016, vol. 22, no. 6, pp. 150-154. (In Russian).
4. Blackmore S. *The Meme Machine*. Oxford, Oxford University Press, 2000, 230 p.
5. Shomova S.A. *Memy kak oni est'* [Memes as They Are]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2018, 136 p. (In Russian).
6. Fedorchenko S.N. Internet-memy kak element mediatizatsii politicheskoy povestki na primere mezhdunarodnykh otnosheniy [Internet memes as an element of mediatization of the political agenda on the example of international relations]. *Zhurnal politicheskikh issledovaniy – Journal of Political Research*, 2019, vol. 3, no. 2, pp. 42-58. (In Russian).
7. Lebon G. *Psikhologiya narodov i mass* [Psychology of Peoples and Masses]. Moscow, Akademicheskiiy projekt Publ., 2011, 238 p. (In Russian).
8. Krylov Y.V. Semantika emodzi v virtual'nom dialoge [Emoji semantics in virtual dialogue]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya – Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2017, no. 2 (15), pp. 50-52. (In Russian).
9. Deng Z., Navarathna R., Carr P. et al. Factorized variational autoencoders for modeling audience reactions to movies. *2017 IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)*. Honolulu, 2017, pp. 6014-6023.
10. Sergeychik E.M. Novyye media: revolyutsiya soznaniya [New media: revolution of consciousness]. *Filosofskiye nauki* [Philosophical Sciences], 2016, no. 3, pp. 14-23. (In Russian).
11. Rushkoff D. *Media Virus: Hidden Agendas in Popular Culture*. New York, Ballantine Books Publ., 1994, 338 p.

12. Zhabotinskaya S.A. Narrativnyy mul'timediynnyy kontsept: algoritn analiza (na materiale internet-memov o COVID-19) [The narrative multimedia concept: an algorithm for the analysis (internet-memes about COVID-19)]. *Cognition, Communication, Discourse*, 2020, no. 20, pp. 92-117. <https://doi.org/10.26565/2218-2926-2020-20-06>. (In Russian).
13. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znacheniy: Otsenka. Sobytiye. Fakt* [Types of Language Values: Evaluation. Event. Fact]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 341 p. (In Russian).
14. Alekseyeva I.S. *Tekst i perevod: voprosy teorii* [Text and Translation: Issues of Theory]. Moscow, Mezhdunarodnyye otnosheniya Publ., 2008, 184 p. (In Russian).
15. Bodriyyar Z. *Simulyakry i simulyatsiya* [Simulacra and Simulation]. Moscow, Postum Publ., 2017, 240 p. (In Russian).
16. McLuhan G.M. *Ponimaniye media: Vneshniye rasshireniya cheloveka* [Understanding Media: The Extensions of Man]. Moscow, Zhukovskiy, KANON-press-Ts, Kuchkovo pole Publ., 2003, 464 p. (In Russian).
17. Kozuliaev A.V. Obucheniye studentov audiovizual'nomu perevodu v epokhu kognitivnoy revolyutsii: k postanovke problemy [Teaching audiovisual translation to digital natives at the time of the cognitive revolution]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2019, vol. 8, no. 29, pp. 48-56. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.04>. (In Russian).
18. Yung K.G. *Struktura psikhiki i arkhetipy* [The Structure of the Psyche and Archetypes]. Moscow, Akademicheskii proyekt Publ., 2015, 326 p. (In Russian).
19. Shchurina Y.V. Internet-memy kak fenomen internet-kommunikatsii [Internet memes as a phenomenon of Internet communication]. *Nauchnyy dialog – Scientific Dialogue*, 2012, no. 3, pp. 161-173. (In Russian).
20. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoy paremiologii* [Fundamentals of Structural Paremiology]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 236 p. (In Russian).
21. Ivanova E.V. *Mir v angliyskikh poslovitsakh* [World in English Proverbs]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., 2006, 280 p. (In Russian).
22. Katsyuba L.B. Determinatsiya paremii kak edinitsey yazyka i kommunikatsii [Determination of paremia as a unit of language and communication]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Iskuststvedeniye* [Bulletin of the Chelyabinsk State University. Series: Philology. Art Studies], 2013, issue 73, no. 1 (292), pp. 53-57. (In Russian).

Информация об авторах

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0444-8155](https://orcid.org/0000-0003-0444-8155), m.stepanova@odin.mgimo.ru

Козуляев Алексей Владимирович, кандидат педагогических наук, руководитель Лаборатории когнитивных исследований, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7251-7688](https://orcid.org/0000-0002-7251-7688), zelen292@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 21.09.2021
Одобрена после рецензирования 14.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Maria M. Stepanova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0444-8155](https://orcid.org/0000-0003-0444-8155), m.stepanova@odin.mgimo.ru

Aleksei V. Kozuliaev, Candidate of Pedagogy, Head of Cognitive Research Laboratory, Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7251-7688](https://orcid.org/0000-0002-7251-7688), zelen292@gmail.com

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

The article was submitted 21.09.2021
Approved after reviewing 14.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-68-78

Методические аспекты развития критического мышления студентов факультета иностранных языков направления подготовки «Педагогическое образование»

Ольга Владимировна КОНОВАЛОВА*, Руслан Сергеевич ДОРОХОВ

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Радищева, 33

*Адрес для переписки: cherrygarcia@yandex.ru

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью развития критического мышления студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» на факультете иностранных языков и недостаточной разработанностью теоретических и технологических инструментов для эффективной реализации данного процесса. Критическое мышление рассматривается в данном исследовании как особый вид мышления, направленный на решение наиболее значимых учебных, развивающих, познавательных и воспитательных задач с учетом профессиональной деятельности будущего педагога иноязычного образования. Авторы считают, что данный вид мышления должен быть основан на реализации аналитических механизмов, обеспечивающих установление закономерных связей между всеми составляющими процесса иноязычного образования и внедрении системы методических средств, направленных на развитие критического мышления. Освещена проблема развития критического мышления на основе применения системы методических средств, реализующихся во всех видах речевой деятельности – в аудировании, говорении, чтении и письме. Целью исследования является представление технологических аспектов развития критического мышления у будущих бакалавров педагогического иноязычного образования и разработка учебно-методического обеспечения, направленного на реализацию данного процесса в подготовке кадров данной сферы деятельности. Новизна данного исследования заключается в том, что в нем представлены примеры специально разработанных упражнений на развитие критического мышления во всех видах речевой деятельности, которые могут применяться в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка с целью формирования и развития их критического потенциала.

Ключевые слова: критическое мышление, бакалавры педагогического образования, иноязычное образование, обучение видам речевой деятельности

Для цитирования: Коновалова О.В., Дорохов Р.С. Методические аспекты развития критического мышления студентов факультета иностранных языков направления подготовки «Педагогическое образование» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 68-78. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-68-78>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-68-78

Methodic aspects of the development of critical thinking of ESL students majoring in Pedagogical education

Olga V. KONOVALOVA*, Ruslan S. DOROKHOV

Kursk State University

33 Radischeva St., Kursk 307250, Russian Federation

*Corresponding author: cherrygarcia@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Коновалова О.В., Дорохов Р.С., 2022

Abstract. We focus on the problem of the need to develop critical thinking of ESL students majoring in Pedagogical education and the insufficient development of theoretical and technological tools for the effective implementation of this process. Taking into account the peculiarities of pedagogical foreign language education, the authors view critical thinking as a special kind of thinking aimed at solving the most significant educational, developmental, cognitive and educational tasks. We believe that this type of thinking should be based on the implementation of analytical mechanisms that ensure the establishment of regular connections between all components of the process of foreign language education and the introduction of a system of methodological tools aimed at the development of critical thinking skills. We highlight the problem of developing critical thinking based on the use of a system of methodological tools implemented in all types of speech activity – listening, speaking, reading and writing. The purpose of this research is to present the technological aspects of the development of critical thinking in pedagogical foreign language education and the development of educational and methodological support aimed at the implementation of this process in training future ESL teachers. The novelty of this study lies in the fact that it presents examples of specially designed exercises for the development of critical thinking in all types of speech activity. Such exercises should be used in the process of training future foreign language teachers in order to form and develop their critical potential.

Keywords: critical thinking, bachelors in educational studies, foreign language education, teaching various types of speech activity

For citation: Konovalova O.V., Dorokhov R.S. Metodicheskiye aspekty razvitiya kriticheskogo myshleniya studentov fakul'teta inostrannykh yazykov napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoye obrazovaniye» [Methodic aspects of the development of critical thinking of ESL students majoring in Pedagogical education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 68-78. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-68-78> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Одним из приоритетных направлений в иноязычном образовании будущих бакалавров педагогического образования является развитие когнитивных процессов, важнейшим из которых выступает критическое

мышление. Необходимый уровень развития критического мышления будущих педагогов является основой эффективности решения ими учебных, развивающих, познавательных и воспитательных задач в процессе работы с обучающимися на различных этапах образовательного процесса.

Критическое мышление необходимо систематически развивать у студентов на всех этапах профессионального иноязычного образования, поскольку в данном виде образования наблюдается тенденция к постоянной диверсификации целей и появлению новых образовательных вызовов в условиях глобализации.

Развитие критического мышления у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» представляется особо значимым в процессе взаимодействия различных языков и культур. Общеизвестно, что языки обусловлены культурой и находятся под влиянием социальных изменений. Традиции и менталитет отражаются в языке, его вокабуляре, грамматических структурах, модальности и т. д. При изучении иностранного языка учащиеся должны принимать эти культурные различия не как отклонение от естественного способа выражения, к которому они привыкли в своем родном языке, а как полностью естественный, хотя и отличающийся, способ словесного выражения в другой культурной среде.

Кроме того, английский язык взял на себя роль *lingua franca* и используется во всем мире миллионами людей, не носителями английского языка, для межкультурного общения. Но успешная эффективная коммуникация на качественном глобальном уровне невозможна без развитого критического мышления, которое однозначно способствует продуктивному общению в мультикультурном контексте.

Студенты-бакалавры – будущие учителя иностранного языка, будущие трансляторы всех видов ценностей, проводники в иные культуры. От того, насколько качественно сформировано их критическое мышление и насколько они подкованы в области методики его развития, зависят следующие поколения учеников. Необходимость как можно быстрее ввести технологию развития критического мышления в преподавание иностранного языка на уровне основного общего образования обуславливает необходимость учить будущих учителей уже сейчас. Учите-

ля будущего поколения должны, закончив университет и начав преподавательскую деятельность, владеть инструментами развития критического мышления, осознавать его исключительную важность и воспитывать учеников, способных мыслить объективно, критически, глубоко и свободно на изучаемом иностранном языке. В связи с этим актуальность изучения механизмов развития критического мышления у будущих педагогов иноязычного образования чрезвычайно высока.

В настоящее время существует противоречие между необходимостью разработки теоретических и технологических аспектов процесса развития критического мышления будущих бакалавров в сфере педагогического иноязычного образования и недостаточной изученностью данных аспектов в теории и практике подготовки бакалавров данной сферы.

Целью исследования является представление технологических аспектов развития критического мышления у будущих бакалавров педагогического образования и разработка учебно-методического обеспечения, направленного на реализацию данного процесса в подготовке кадров данной сферы деятельности.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Критическое мышление – это один из видов мыслительной деятельности человека. Продуктивность критического мышления неразрывно связана с развитием у обучающихся способности анализировать, находить смысловые связи, подвергать любую информацию тщательному критическому анализу с целью решения важнейших педагогических задач в сфере иноязычного образования. Критическое мышление является инструментом, обеспечивающим глубинное понимание педагогических проблем и поиск наиболее эффективных способов их решения, складывающихся в педагогических ситуациях в сфере иноязычного образования.

Концепт «критическое мышление» появился более 2500 лет назад и имеет богатую

историю развития. Проблема развития критического мышления была отражена в исследованиях древних философов, среди которых особое место отводится работам Сократа. Сократ подчеркивал исключительную важность поиска доказательств, анализа доводов и предположений в процессе решения ситуаций в различных сферах деятельности, включая педагогическую [1].

Тем не менее, стоит отметить, что термин «критическое мышление» был первоначально введен лишь в середине XX века. В одном из важнейших исследований по проблемам критического мышления и образования Э. Глейзер дал следующее определение критическому мышлению, понимая под способностью мыслить критически три вещи:

- 1) расположенность к вдумчивому рассмотрению проблем, с которыми приходится сталкиваться в жизненном опыте;
- 2) знание методов логического исследования и рассуждения;
- 3) способность применять навык критического мышления [2].

Американский психолог и важнейший специалист в области изучения критического мышления Л. Элдер характеризует критическое мышление как «самостоятельное мышление, которое пытается рассуждать высококачественно и беспристрастно» [3]. Специалист придерживается точки зрения, что люди с развитым критическим мышлением «стремятся жить рационально, разумно, с эмпатией к окружающим и стремятся улучшить мир всеми возможными способами, чтобы внести свой вклад в более рациональное, цивилизованное общество» [3]. Такие люди разделяют принцип Сократа, согласно которому «неосмысленная жизнь не имеет ценности», и понимают, что «многие неосмысленные жизни, вместе взятые, приводят к некритическому, несправедливому, опасному миру».

Еще один специалист в области критического мышления Т. Чатфилд придерживается мнения, что оно заключается в активном поиске понимания действительного положения дел посредством тщательной оценки информации, идей и аргументов [4, с. 18].

В отечественном образовании проблема изучения критического мышления всегда вызвала интерес. В 60–70-е гг. XX века впервые данного понятия коснулся выдающийся педагог и психолог П.П. Блонский, и было введено понятие «критичность мышления у обучающихся» [5].

В 70–80-е гг. XX века внимание исследователей акцентировалось на законах и правилах практической логики, особое значение для изучения критического мышления имели труды С.И. Векслера, согласно которому критическое мышление отличается контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью [6]. В 1970 г. профессором М. Липманом был создан в США Институт критического мышления.

В 80–90-е гг. XX века критическое мышление понималось как «мышление интегрированное, состоящее из приемов синтетического, аналитического, теоретического, практического, репродуктивного и продуктивного типов мышления» [7, с. 10]. Особый вес в данный период имели работы М. Липмана, который считал, что образование должно реализовывать две основные цели – «передачу знания и культивирование мудрости» [8, р. 9].

С 90-х гг. XX века и по настоящее время данная проблема получила более глубокое освещение применительно к различным сферам образования, включая педагогическую. Следует отметить в этой связи исследования в области иноязычного образования, в которых особое место занимают вопросы, связанные с развитием критического мышления в области решения психологических, лингвистических и социокультурных проблем. Глубокие исследования по проблематике критического мышления представлены исследователями С.И. Заир-Беком, И.В. Муштавинской, Д.М. Шакировой и многими другими исследователями. С.И. Заир-Бек в своих работах подробно изложил специфику каждого этапа базовой модели РКМЧП (программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо») [9]. И.В. Муштавинская акцентирует внимание на технологии развития критического мышления в системе подготовки учителей и предлагает модель-

ные уроки, направленные на осуществление данной цели [10, с. 45-83]. Д.М. Шакирова в своих работах поднимает широкий ряд теоретических вопросов, связанных с критическим мышлением, и представляет подробный методический инструментарий по развитию критического мышления на уроках [7].

Стоит отметить исследование В.П. Муякиной, в котором была подчеркнута значимая роль иностранного языка в процессе развития навыков критического мышления студентов и представлена авторская методика развития критического мышления в процессе обучения взаимосвязанным видам речевой деятельности [11]. Н.Ф. Плотникова в своей работе представила модель формирования критического мышления студентов вуза в условиях групповой формы организации обучения [12]. Однако анализ российских и зарубежных теоретических источников, посвященных проблеме развития критического мышления будущих бакалавров педагогического образования, а также накопленный опыт в данной области свидетельствуют о том, что данная проблема является еще недостаточно изученной в сфере современного иноязычного образования будущих учителей иностранного языка, и требует дальнейшего более тщательного анализа и решения.

В данном исследовании критическое мышление рассматривается как особый вид мышления, направленный на решение наиболее значимых учебных, развивающих, познавательных и воспитательных задач с учетом профессиональной деятельности будущего педагога иноязычного образования.

МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура занятия, направленного на развитие критического мышления у будущих бакалавров иноязычного образования, включает в себя 3 основных этапа (вызов, осмысление, рефлексия) [9, с. 13].

I этап (вызов) направлен на вызов интереса к получению новой информации на основе уже имеющихся знаний и поощряет

студентов ставить цели занятия самостоятельно. Это первая задача данного периода.

Вторая задача данного этапа заключается в активизации познавательной деятельности студентов. Фаза вызова способствует свободному, безбоязненному высказыванию студентами своей точки зрения на студентов друг с другом посредством обмена позициями по тому или иному вопросу.

II этап (осмысление) предполагает осмысление новой информации и соотнесение ее с уже имеющимися опытом и знаниями, а также всесторонний анализ и обсуждение представленной информации с целью ее дальнейшего применения в процессе решения конкретной педагогической проблемы.

III этап (рефлексия) предполагает проведение рефлексии студентами. В процессе рефлексии происходит присвоение информации, которая в результате анализа превращается в собственное знание. Рефлексивный анализ помогает структурировать хаотичность мыслей и приводит к рождению нового знания. Этап рефлексии – это отличное поле для дискуссий, следовательно, оно активно способствует развитию навыков критического мышления [9, с. 22]

Представляется целесообразным развивать критическое мышление у студентов языковых вузов в процессе овладения такими видами речевой деятельности, как *аудирование, чтение, говорение и письмо*.

Рассмотрим возможности развития критического мышления в процессе обучения *аудированию* будущих бакалавров, специализирующихся в области иноязычного образования, на примере конкретных упражнений.

Развитие критического мышления в процессе обучения аудированию предполагает анализ получаемой информации и сопоставление ее с той информацией, которой мы уже владеем, с целью анализа представленной информации и формулирования необходимых выводов.

Одним из упражнений, направленных не только на развитие навыков аудирования, но и на критическое мышление, является работа с текстами песен. Песни не только любимы

студентами как мотивирующий творческий ресурс для изучения иностранного языка, но они также могут быть эффективными источниками развития критического мышления, так как раскрывают авторский замысел, основную идею слушателям. Студентов можно попросить выразить свои предположения о смысле песни, представить свои рассуждения о предпосылках ее написания, предложить историю, побудившую автора написать текст, а потом найти информацию о реальной истории создания песни и сравнить со своими предположениями:

*"You are going to hear a song called "I will survive" by Gloria Gaynor. Listen to the song first and then, while listening for the second time, fill in the missing words in the lyrics which you can see on your sheets of paper. After listening, I want you to share your impression. What did Gloria Gaynor try to say in this song? What situation could she have possibly had in her life? What do you consider to be the message of this song? What reasons do you have for your opinion?"*¹.

Важно, чтобы учащиеся предлагали идеи, делали предположения, аргументировали свою точку зрения. После задания они могут найти информацию о создании песни и провести рефлексию, были ли они близки в своей точке зрения к истинным фактам. Даже если их предположения оказались ошибочными, студентов стоит похвалить за проявленную глубину мысли и способность обосновывать свою позицию.

Другим упражнением может быть просмотр видео или прослушивание подкаста на проблемную тематику, например, о проблеме глобального потепления (Climate Change: Why does it Matter?). Студенты должны заполнить задания по аудированию (разного формата), выявить проблему, сказать, что привело к ней, обозначить пути решения согласно тексту (если они были предложены) и предложить свои. Также они могут детально

описать ситуацию в будущем, если проблема не будет устранена.

Watch a video and point out the main problem. What caused this problem? What are the solutions to the problem? What solution can you offer? Why do you think your solution could help? Describe the scenario if the problem is not solved in the nearest future.

Чтение как вид речевой деятельности обладает огромным потенциалом для развития критического мышления.

Нельзя не согласиться с мнением ученых в данной области, которые считают, что чтение включает анализ, рефлексию, оценку и вынесение суждений [13, p. 147].

Развитие критического мышления в процессе обучения чтению может эффективно осуществляться на основе применения методического приема «смысловое развертывание». Данный прием заключается в том, что текст не читается до конца, а студенты догадываются о его дальнейшем содержании по прочитанному отрывку. Студенты создают «дерево предсказаний», которое представляет собой графический рисунок, в котором ствол дерева – основная тема, а ветви – возможные отсылки от нее, то, о чем может пойти речь в произведении дальше, и на ветвях учащиеся пишут свои предположения, основанные на фактах текста, поведении и мотивах героев и собственных критических суждениях.

"We've read half of the short story "A Pair of Silk Stockings" by Kate Chopin. You can see a leafless tree on the blackboard. Your predictions concerning the development of the plot will be the leaves of this tree. Please, put down your idea and give good arguments for your idea of the development/ending of the story so your leaf could grow big and strong".

В процессе чтения крайне важно читать текст, глубоко и полно анализируя мотивы и поступки героев, опираясь на их реплики, поведение, авторские ремарки. Вдумчиво прочитанный текст с последующим детальным обсуждением и рефлексией будет способствовать развитию критического мышления. С целью развития критического мышления через чтение на факультете иностранных

¹ Этот и другие примеры взяты с образовательных сайтов: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english>; <https://esldiscussions.com>; <https://learningenglish.voanews.com/>.

языков должен быть тщательно отобран англоязычный материал. Текст должен обладать проблемным характером, содержать значительный аксиологический потенциал и, безусловно, представлять лингвистическую ценность для изучения (наличие актуального вокабуляра, разнообразных грамматических конструкций). Банк вопросов, направленный на глубокий анализ произведения, должен сопровождать каждый текст. Студенты могут делать пометки по мере прочтения текста, чтобы выразить свое согласие, несогласие, удивление, озадаченность теми или иными событиями. Подчеркивание важных для анализа слов, фраз, предложений с целью их последующего обсуждения – навык, который должен быть сформирован у студентов, начиная с младших курсов. Системная разметка для эффективного чтения и размышления ИНСЕРТ, которую разработали ученые Д. Воган и Т. Эстес, а модифицировали и предложили использовать при обучении критическому мышлению К. Меридит и Д. Стилл, также должна систематично использоваться при работе над чтением. Данная разметка предполагает расстановку студентами при чтении текста знаков, обозначающих следующие моменты:

- V (эта информация является для меня знакомой);
- + (это информация для меня совершенно новая);
- – (у меня было другое мнение по данному вопросу, это противоречит тому, что я знал раньше);
- ? (у меня есть вопросы по данной информации, мне необходимы разъяснения, уточнения) [9, с. 31].

Read the famous speech of Steve Jobs (Stanford Commencement Address, 2005). Underline all the quotes/ideas that are worth discussing. Be ready to present your point of view on each of them and prepare questions for the other students. Use Insert marking system while reading.

Рассмотрим возможности развития критического мышления в процессе обучения **говорению**.

Говорение в образовательном процессе – это не только учебная цель, но и самое эффективное средство по развитию критического мышления, так как предлагает большое количество разнообразных, творческих заданий, которые с живым интересом выполняются студентами.

Дискуссия является одной из самых эффективных форм организации занятий, способствующая развитию критического мышления. Представляется целесообразным организация различных видов дискуссий на языковых факультетах на основе просмотра, прослушивания, анализа и обсуждения содержания аутентичных видео- и аудиоматериалов интернет-сайтов BBC Learning English – 6 Minute English и Voice of America. Также целесообразно использование сайтов с большим банком вопросов, направленных на развитие критического мышления, например, ESL Discussions.

Рассмотрим особенности организации дискуссии на тему «Путь к успеху». Данная дискуссия может начаться с такого вопроса, как «Что для вас успех? Что вы вкладываете в это понятие? Какие критерии успеха вы можете четко выделить? Обоснуйте свою позицию. Вы можете задавать вопросы одноклассникам для более четкого понимания их точки зрения». В этом задании, построенном в свободной форме и направленном на развитие критического мышления, студентам дается возможность размышления и анализа понятия «успех», они могут поделиться своими идеями, сравнить ответы друг друга, задавать сложные вопросы и отстаивать свою точку зрения, при этом оставаясь уважительным и открытым другим позициям. Ведущий дискуссии записывает разные ответы, и его задача в конце дискуссии – суммировать все основные позиции и еще раз представить главные аргументы каждого в пользу той или иной точки зрения.

We are going to discuss the topic “Success”. What is success in your understanding? How would you define it? Give us your definition and back up your criteria for success”.

Дискуссия в плане развития критического мышления должна быть представлена далее на более глубоком уровне, когда студенты анализируют качества человека, которые способствуют успеху, и качества, которые могут помешать достижению успеха в жизни, объясняя причину включения той или иной характеристики в список.

You are to think about a person's qualities that can contribute to success and you are to reflect on a person's characteristics that can be damaging for success. Explain each point.

Дебаты также являются ценным ресурсом в плане развития критического мышления и умения публичной речи. Дебаты традиционно проходят в группах, однако существует вариативность их проведения.

Каждой группе дается утверждение. Студенты обсуждают утверждение в течение трех-пяти минут и затем, выбрав своего представителя или разделив свое мнение на всех участников группы, выступают в формате «мы согласны/не согласны с утверждением» и приводят свои аргументы, соблюдая при этом правила публичной речи на иностранном языке. Преподаватель может заранее определить, какая группа будет «согласна», а какая «не согласна», либо студенты, услышав тему, могут разделиться по группам в соответствии со своей изначальной позицией. Группы могут задавать друг другу вопросы после прослушивания всех аргументов в защиту той или иной точки зрения.

You are divided into two groups. One group is to agree with the statement "Homework should be banned" while the other group is to disagree with the statement. Work in teams, discuss the possible reasons together and back up your answer with strong reasoning.

Безусловно, у студентов следует развивать следующие качества для участия в продуктивных дискуссиях и дебатах – способность воспринимать точку зрения оппонентов уважительно; стремление понять другую, подчас противоположную позицию; интеллектуальная открытость; умение смело защищать свою точку зрения, выбирая точные и глубокие аргументы; способность к рефлексии и самокоррекции.

Рассмотрим возможности развития критического мышления в процессе обучения **письму**.

Сочинения, эссе, рецензии, ведение дневника, редактирование ошибок разного рода в текстах – некоторые из самых популярных заданий в рамках развития критического мышления студентов.

Написание *эссе* является неотъемлемой частью процесса изучения иностранного языка, и одним из самых проверенных и показательных инструментов для развития критического мышления. Структура эссе дает учащемуся возможность взглянуть на проблему изнутри, рассмотреть ее с разных сторон и, взвесив все «за» и «против», выразить свое аргументированное мнение. При этом бесспорным преимуществом является то, что студенты выражают свою точку зрения на актуальные темы на иностранном языке, что фактически делает эссе как форму работы одним из самых эффективных тренажеров критического мышления на уроках иностранных языков. Тематика для эссе может быть как общей тематикой, так и тематикой, связанной с прочитанными рассказами:

- *What would I do if I could magically change our world?*
- *The future of the world as I see it.*
- *The person I would like to become.*
- *The values of our time.*
- *Career is our life priority.*
- *Children should have as much freedom as possible.*
- *The strengths and weaknesses of our educational system.*

С учетом специфики подготовки будущих педагогов иноязычного образования необходимо предлагать темы для письменных работ, связанные с профессиональной спецификой, например, работы в формате «согласен/не согласен» с четкой аргументацией:

- *Teachers should have some after-school activities with students.*
- *Teachers should have a right to choose teaching materials for the educational process.*
- *A foreign language teacher should also teach culture.*

– *It is easier to teach high school students.*

– *A teacher should not give any grades, just comments.*

Стоит обратить внимание на то, что эссе могут быть различными по формату.

Рецензии и отзывы на фильмы, передачи, ролики, книги, статьи, занятия, отели, спортклубы, магазины и т. д. могут быть отличным тренажером критического мышления, так как в рецензии необходимо объективно высказать свою точку зрения касательно того или иного объекта анализа.

Present a review of the movie that you have recently watched. Make sure you evaluate various aspects of the movie. Find at least 2 positive things about the movie as well as two disappointing ones.

Ведение личного дневника способствует развитию саморефлексии и критическому отношению к себе. Безусловно, записи дневника не могут обсуждаться на занятиях (если студент сам не высказывает такое желание), однако необходимо мотивировать студентов вести личные дневники, которые будут эффективным источником развития критического мышления, самоанализа и творческого письма.

In your diary you are to express your thoughts on different issues, put down quotes that make you reflect on the problem, analyze your life events and the outcomes you get.

Редактирование текстов (поиск ошибок) – незаменимое задание в процессе закрепления пройденной грамматической или лексической темы. Важно, чтобы студенты не только нашли ошибки, а могли объяснить ту или иную ошибку.

Find 10 mistakes/all the mistakes (lexical and grammar ones) in the text and explain each of them.

ВЫВОДЫ

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что процесс иноязычного педагогического образования будущих бака-

лавров неразрывно связан с систематическим развитием их критического мышления в ходе овладения такими видами речевой деятельности, как *аудирование, чтение, говорение и письмо*.

Учебно-методическое обеспечение должно характеризоваться обязательной развивающей направленностью, предусматривающей использование критического мышления как основного инструмента для повышения личностного и профессионального потенциала студента.

Развитие критического мышления в ходе овладения ведущими видами речевой деятельности способствует выведению иноязычного образования на новый качественный уровень, который позволит в дальнейшем сформировать критический потенциал будущих педагогов иноязычного образования.

Критическое мышление необходимо студентам для успешного функционирования в современном обществе, которое ценит личностей, способных уверенно выражать и обосновывать свою точку зрения, при этом оставаясь открытыми и уважительными к позиции других по тому или иному вопросу. Для педагогов процесс развития критического мышления представляет исключительную важность. Будущие учителя иностранного языка должны владеть технологией и методами развития критического мышления для воспитания поколения, способного мыслить глубоко и объективно, способного осуществлять успешную коммуникацию с представителями других культур, при этом точно выражая свои мысли на иностранном языке.

Представляется целесообразным применение системы специальных упражнений, направленных на развитие критического мышления во всех сферах речевой деятельности у будущих бакалавров педагогического образования. Учебные материалы должны быть отобраны с учетом цели развития критического мышления, и задания, направленные на его формирование и развитие, должны носить систематический характер.

Список источников

1. *Кессиди Ф.Х.* Сократ. СПб.: Алетея, 2001. 352 с.
2. *Glaser E.M.* An Experiment in the Development of Critical Thinking. N. Y.: Teachers College, Columbia University, 1941.
3. *Elder L., Paul R.* Guide to Critical Thinking. Tomales: The Foundation for Critical Thinking Press, 2007. 49 p.
4. *Чатфилд Т.* Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. М.: Альпина Паблишер, 2019. 295 с.
5. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 695 с.
6. *Векслер С.И.* Развитие критического мышления старшеклассников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1974. 24 с.
7. *Шакирова Д.М.* Критическое мышление. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. Вып. 3 (Серия «Методологии. Технологии. Инновации»). 146 с.
8. *Lipman M.* Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 304 p.
9. *Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
10. *Муштавинская И.В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. СПб.: КАРО, 2009. 84 с.
11. *Муякина В.П.* Формирование критического мышления у студентов как реализация развивающего потенциала учебного предмета «Иностранный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2011. 22 с.
12. *Плотникова Н.Ф.* Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. 84 с.
13. *Cottrell S.* Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument (2nd edition). L.: Palgrave Macmillan, 2011. P. 147.

References

1. Kessidi F.K. *Sokrat* [Socrates]. St. Petersburg, Aleteya Publ., 2001, 352 p. (In Russian).
2. Glaser E.M. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York, Teachers College, Columbia University Publ., 1941.
3. Elder L., Paul R. *Guide to Critical Thinking*. Tomales, The Foundation for Critical Thinking Press, 2007, 49 p.
4. Chatfield T. *Kriticheskoye myshleniye. Analiziruy, somnevaysya, formiruy svoye mneniye* [Critical Thinking. Analyze, Doubt, Form Your Opinion]. Moscow, Alpina Publ., 2019, 295 p. (In Russian).
5. Blonskiy P.P. *Izbrannyye pedagogicheskiye proizvedeniya* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR Publ., 1961, 695 p. (In Russian).
6. Veksler S.I. *Razvitiye kriticheskogo myshleniya starsheklassnikov v protsesse obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Critical Thinking of High School Students in the Learning Process. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Kiev, 1974, 24 p. (In Russian).
7. Shakirova D.M. *Kriticheskoye myshleniye. Vyp. 3 (Seriya «Metodologii. Tekhnologii. Innovatsii»)* [Critical Thinking. Issue. 3 (Series “Methodologies. Technologies. Innovations”)]. Kazan, Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan Publ., 2019, 146 p. (In Russian).
8. Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 304 p.
9. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. *Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke* [The development of Critical Thinking in the Classroom]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2011, 223 p. (In Russian).
10. Mushtavinskaya I.V. *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya* [Technology for the Development of Critical Thinking in the Classroom and in the System of Teacher Training]. St. Petersburg, KARO Publ., 2009, 84 p. (In Russian).
11. Muyakina V.P. *Formirovaniye kriticheskogo myshleniya u studentov kak realizatsiya razvivayushchego potentsiala uchebnogo predmeta «Inostrannyi yazyk»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Critical Thinking among Students as a Realization of the Developing Potential of the Subject “Foreign Language”. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Stavropol, 2011, 22 p. (In Russian).

12. Plotnikova N.F. *Formirovaniye kriticheskogo myshleniya studentov vuza v usloviyakh komandnoy formy organizatsii obucheniya* [Development of Critical Thinking of University Students in the Conditions of a Command Form of Organization of Training]. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2015, 84 p. (In Russian).
13. Cottrell S. *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. London, Palgrave Macmillan Publ., 2011, p. 147.

Информация об авторах

Коновалова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7015-0838](https://orcid.org/0000-0001-7015-0838), cherrygarcia@yandex.ru

Дорохов Руслан Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-9731-2347](https://orcid.org/0000-0002-9731-2347), ruslan_kursk@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 11.10.2021
Одобрена после рецензирования 14.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the authors

Olga V. Konovalova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory of Language and Methods of Foreign Languages Teaching Department, Kursk State University, Kursk, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7015-0838](https://orcid.org/0000-0001-7015-0838), cherrygarcia@yandex.ru

Ruslan S. Dorokhov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory of Language and Methods of Foreign Languages Teaching Department, Kursk State University, Kursk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-9731-2347](https://orcid.org/0000-0002-9731-2347), ruslan_kursk@mail.ru

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

The article was submitted 11.10.2021
Approved after reviewing 14.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-79-85

Формирование ноосферного мировоззрения у обучающихся неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку

Александр Викторович ДЕГТЯРЕВ

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101
alexvdegtyarev@yandex.ru

Аннотация. Определена значимость разработки ноосферного подхода к обучению иностранному языку в условиях современных требований к образованию в неязыковом вузе, формирования ноосферного мировоззрения у обучающихся неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку. Рассмотрена концепция ноосферного образования, комплексного процесса обучения, направленного на глубокое усвоение системных гуманитарных и естественнонаучных знаний. Решение исследовательской задачи основано на теоретико-методологических и практических вопросах, которые рассматриваются в исследовании. Акцентируется внимание на новой системе знаний, приобретение которой осуществляется на основе принципа междисциплинарной интеграции при создании интегративного курса «Иностранный язык и естественнонаучная картина мира». Разработана номенклатура знаний, умений, подлежащих приобретению при обучении иностранному языку на основе ноосферного подхода. Отмечено, что междисциплинарная интеграция осуществляется на основе интегрированного предметного содержания, отбора условий, принципов, методов и образовательных технологий обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: ноосферный подход, ноосферная образовательная парадигма, принцип междисциплинарной интеграции, междисциплинарный проект, обучение иностранному языку

Для цитирования: Дегтярев А.В. Формирование ноосферного мировоззрения у обучающихся неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 79-85. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-79-85>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-79-85

Development of a noospheric worldview among students of non-linguistic universities in the process of foreign language teaching

Alexander V. DEGTYAREV

Michurinsk State Agrarian University
101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation
alexvdegtyarev@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Дегтярев А.В., 2022

Abstract. The importance of developing a noospheric approach to teaching a foreign language in the conditions of modern requirements for education in a non-linguistic university and the formation of a noospheric worldview among students of non-linguistic universities in the process of teaching a foreign language is defined. The concept of noospheric education, a complex learning process aimed at deep assimilation of systemic humanitarian and natural science knowledge, is studied. The solution of the research problem is based on theoretical, methodological and practical issues that are examined. Attention is focused on a new system of knowledge, the acquisition of which is carried out on the basis of the principle of interdisciplinary integration when creating an integrative course “Foreign language and the scientific picture of the world”. A nomenclature of knowledge and skills to be acquired when teaching a foreign language based on the noospheric approach is developed. It is noted that interdisciplinary integration is carried out on the basis of an integrated subject content, selection of conditions, principles, methods and educational technologies for teaching a foreign language in a non-linguistic university.

Keywords: noospheric approach, noospheric educational paradigm, the principle of interdisciplinary integration, interdisciplinary project, foreign language teaching

For citation: Degtyarev A.V. Formirovaniye noosfernogo mirovozzreniya u obuchayushchikhsya neyazykovykh vuzov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Development of a noospheric worldview among students of non-linguistic universities in the process of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 79-85. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-79-85> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современная педагогическая наука ориентируется на становление ноосферной научной парадигмы – формирование целостной научной картины мира, ноосферные ценности, ноосферное мировоззрение у обучающихся [1–3]. Н.В. Маслова, автор концепции ноосферного образования, предлагает рассмотреть ноосферное развитие личности, то

есть «ценностно ориентированное соразвитие человека, общества и природы, при котором удовлетворение жизненных потребностей населения осуществляется с учетом перспективно расширяющихся интересов будущих поколений и Вселенной» [4, с. 7].

Проблема разработки ноосферного подхода к обучению иностранному языку органично вписывается в современные теоретические и практические поиски отечественной

педагогики и методики обучения иностранным языкам и, следовательно, является актуальной. Ноосферный образовательный подход способствует развитию целостного мировоззрения обучающихся. В его основе лежит новая система знаний об окружающем мире, обществе и человеке, приобретение которой осуществляется междисциплинарной интеграцией иностранного языка и дисциплин естественнонаучного цикла (биологии, экологии, химии).

Цель исследования – разработка методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе ноосферного подхода.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В проведенном исследовании использовались аутентичные материалы, содержащие естественнонаучную информацию. В процессе подготовки данной научной работы использовались теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация; эмпирические – описание, сравнение, наблюдение.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Изучение специальной литературы позволило нам сделать вывод о том, что традиционная модель образования уже не соответствует новому образу науки, так как она ориентирована на монологичность, механистичность, дисциплинарную дифференциацию, линейность [5]. Формирование ноосферного мировоззрения стало важнейшей образовательной задачей современности. По мнению П.Н. Пестерова, «ноосферное мышление выступало как отражение всеобщих универсальных связей между предметами и явлениями объективной действительности», направленное на получение новых знаний [6, с. 12]. В конце XIX века идею ноосферного (планетарного) мировоззрения развивали русские философы-космисты (например, Н.Ф. Федоров), которые указывали на то, что в основе развития будущих поколений лежит

связь с духовным наследием прошлого. В XX веке идею ноосферного (планетарного) мировоззрения развивал В.И. Вернадский [1], Н.Н. Моисеев [7] и др. Комплексность ноосферного видения мира выражается не в разъединении научного знания по проблемам (дисциплинам), а в «соединении» (синтезе) его по проблемам. В.И. Вернадский показал, что «сращивание» естественных наук – своеобразная модель для понимания процессов «смыкания» наук гуманитарного и естественнонаучного циклов, пересечения предметов наук в рассмотрении социально-жизненных проблем (см.: [8]). Эта же идея всесторонности, приобретения новых научных знаний просматривается в работах Н.Н. Моисеева, в которых он предлагает соединить математическое моделирование и гуманитарные аксиологические иерархии [7].

По мнению В.А. Грачева, «ноосферное мировоззрение должно быть в каждом из нас: в наших душах, в нашем разуме, нашей духовной сфере... Ноосфера – это область взаимодействия общества и природы, в границах которой разумная человеческая деятельность становится определяющим фактором развития» [9, с. 42].

Анализ работ известных мыслителей и философов позволяет выделить основной дидактический принцип при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе – принцип междисциплинарной интеграции. Ноосферная образовательная парадигма предполагает междисциплинарную интеграцию иностранного языка и дисциплин естественнонаучного цикла, объединяя гуманитарное и естественнонаучное знание, позволяя познать явления в их многообразии. Междисциплинарные ассоциации, по мнению Н.В. Сидаковой, «свидетельствуют о достижении высшей ступени умственной деятельности. На уровне этих ассоциаций возникают общие понятия, расширяется кругозор, формируются межкультурные компетенции, устанавливается взаимосвязь на стыке знаний» [10, с. 256]. «Важно выделить те связи, которые учитываются в содержании иностранного языка, и, наоборот, – те, которые идут из иностранного языка в другие дисциплины» [11, с. 182].

Принцип междисциплинарной интеграции является основой разработки педагогических условий для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки «Биология и химия»). К таким условиям, на наш взгляд, относятся: мониторинг интеллектуального развития обучающихся в процессе междисциплинарной интеграции; использование проблемных речевых, профессионально-ориентированных заданий, а также мотивация студентов неязыкового вуза принимать участие в обучении иностранному языку на основе принципа междисциплинарной интеграции.

По мнению С.В. Еловской, изучение иностранного языка в неязыковом вузе осуществляется «в процессе познания студентами единой естественнонаучной картины мира, формирования холистического мышления, экологизации научного знания в рамках новой научной парадигмы» [12, с. 160]. Предлагается разработка интегративного курса «Иностранный язык и экология», целью освоения которого, по мнению ученого, является «привлечение внимания студентов к экологическим проблемам, инициирование их к участию в экологических акциях» [12, с. 161].

Междисциплинарная интеграция осуществляется на основе интегрированного предметного содержания, отбора академического материала для обучающихся, педагогических условий, принципов, организационных форм, методов и образовательных технологий.

Целесообразно, на наш взгляд, создание интегративного курса «Иностранный язык и естественнонаучная картина мира», способствующего ориентации целевой аудитории на проведение активной проектной и научно-исследовательской деятельности [13]. Проведение данных видов деятельности на интегрированных практических занятиях планируется по следующим разделам: биологическая картина мира и химическая картина мира.

В рамках первого раздела обучающиеся должны знать характеристику содержания системы научного биологического знания в

зарубежной литературе; становление и развитие биологии; периодизацию становления биологического знания в зарубежной литературе; теории происхождения жизни; эволюционное учение в зарубежной литературе; генетику; историю эволюционных взглядов зарубежных ученых; концепцию биосферы в современной научной картине мира.

Второй раздел включает темы: зарождение и становление научной химии в зарубежной литературе; атомно-молекулярное учение как концептуальное основание химии; становление классической химии в отечественной и зарубежной литературе; модель современной системы химических знаний и химическую картину мира; содержание современной химической картины мира в зарубежной литературе.

В рамках интегративного курса «Иностранный язык и естественнонаучная картина мира» используются дискуссионные площадки; панельные дискуссии; мастер-классы («Особенности естественнонаучного знания»); выставки и конференции («Направления развития биологии», «Направления развития химии»); веб-конференции («Роль молодежи в решении естественнонаучных проблем современности»); вебинары («Эволюционное учение о человеке», «Проблема интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания»). Основными организационными формами обучения иностранному языку являются лекции и практические занятия. Отметим, что традиционные академические лекции меняются на другие виды лекций. Актуальным становится использование лекций-пресс-конференций и визуализаций, бинарных и проблемных лекций. Методическая организация практических занятий связана с выбором современного подхода к обучению иностранному языку, отбором интегрированного предметного содержания, интерактивных методов, современных образовательных технологий. Данный курс предполагает применение интегрированных занятий, интегрированных игр.

Методы организации учебного процесса: учебная дискуссия («Ноосферное образова-

ние – миф или реальность?», «Известные биологи Тамбовской области»); дебаты («Ноосферная научная парадигма»); ролевая (деловая) игра («Периодический закон химических элементов Д.И. Менделеева»).

Проведение занятий в рамках интегративного курса «Иностранный язык и естественнонаучная картина мира» предполагает использование современных образовательных технологий (смешанное обучение «перевернутый класс», веб-технологии, кейс-метод, технология сотрудничества, проектная технология). Применению современных образовательных технологий способствуют аутентичные аудио- и видеоматериалы на иностранном языке, аутентичные тексты из научных журналов “Journal of General Biology”, “Journal of Ecology”, “Journal of the American Chemical Society”.

Обучающимся предлагается подготовить профессионально-направленные междисциплинарные проекты (например, «Белки: состав, строение и химические свойства», «ДНК и геномная инженерия», «Геном человека» и др.) или профессионально-ориентированные кейсы.

Проектная деятельность является неотъемлемой частью естественнонаучного образования студентов. Она позволяет сформировать навыки систематизации иноязычной информации, получить метадисциплинарные результаты (логические операции: анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение и др.), повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка в процессе получения естественнонаучного образования.

Профессионально-ориентированный кейс предполагает анализ конкретных профессиональных ситуаций, приобретение профессиональных знаний, развитие профессиональных, метадисциплинарных и коммуникативных умений. Предлагается разработка кейсов по следующим темам: «Роль химии в производстве продуктов питания», «Современная наука: добро или зло?», «Человек, биосфера и космические циклы», «Биосфера и ноосфера», «Известные английские биологи», «Известные английские химики» и др.

Организация обучения иностранному языку обучающихся неязыковых вузов предусматривает использование на занятиях речевых ситуаций, диалогов, системы коммуникативно-направленных упражнений и заданий. Целесообразным является выполнение комплексных заданий, междисциплинарных текстов, групповых заданий, направленных на решение общей проблемы. По мнению Н.В. Сидаковой, «межпредметные связи должны носить безусловный систематический характер на протяжении всего процесса иноязычного и специализированного обучения. При этом обеспечивается соблюдение принципов индивидуализации обучения, учитывается степень посильных языковых и профессиональных возможностей» [10, с. 256].

Таким образом, интегративный курс «Иностранный язык и естественнонаучная картина мира» базируется на междисциплинарном синтезе. Его реализация возможна с учетом ноосферной научной парадигмы, которая способна объединить гуманитарное и естественнонаучное знание. В процессе обсуждения актуальных проблем современного мира обучающимся дается представление о естественнонаучной картине мира, формируется ноосферное мировоззрение.

ВЫВОДЫ

Подводя итог, отметим, что обучение иностранному языку студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки «Биология и химия») на основе междисциплинарной интеграции способствует индивидуализации и активизации образовательного процесса и интеллектуальной деятельности, формированию логического мышления, решению учебных задач новыми комплексными способами. Принцип междисциплинарной интеграции понимается как междисциплинарный синтез, актуализация междисциплинарных связей и взаимодействие самих объектов интеграции на уровне целеполагания, содержания, методов, организационных форм и технологий обучения на основе ноосферного подхода. Ноосферное образование –

это комплексный процесс обучения, направленный на глубокое усвоение системных гуманитарных и естественнонаучных знаний,

формирование ноосферного мировоззрения обучающихся неязыковых вузов.

Список источников

1. Вернадский В.И. Задачи науки в связи с государственной политикой в России // Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2007. С. 553-567.
2. Кувшинов Ю.А., Кувшинова Т.И. Ноосферное мировоззрение как путь смены логики социального поведения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 11-2. С. 102-105.
3. Попова С.В., Дегтярев А.В. Современное иноязычное образование: ноосферный подход // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2019. № 3 (73). С. 162-170. <https://doi.org/10.17277/voprosy.2019.03.str.162-170>
4. Маслова Н.В. Ноосфера. Ноосферное развитие. Ноосферное образование // Открытое образование. 2016. Т. 20. № 2. С. 6-10. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-2-6-10>
5. Попова С.В., Дегтярев А.В. Использование методического потенциала экологической педагогики при изучении иностранного языка // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». Тамбов, 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 39-44. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-39-44](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-39-44)
6. Пестеров П.Н. Ноосферное развитие общества и проблема источников движущих сил: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 1996. 32 с.
7. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.
8. Дмитриевская И.В., Портнов А.Н., Смирнов Г.С. Ноосферная динамика России: философские и культурологические проблемы // Ноосферные исследования: в 2 ч. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2002. Ч. 1. 153 с.
9. Грачев В.А. Ноосферное мировоззрение и устойчивое развитие // Партнерство цивилизаций. 2013. № 3. С. 32-47.
10. Сидакова Н.В. Межпредметная интеграция как общая платформа взаимосвязи иностранного языка с другими учебными дисциплинами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 255-258. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0064>
11. Хисамутдинова Н.В. Межпредметная интеграция как средство повышения эффективности преподавания иностранного языка в нелингвистическом вузе // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 181-183.
12. Еловская С.В. Формирование экологической компетентности на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий Индустрии 4.0: материалы Междунар. науч. школы, организованной при финансовой поддержке администрации Тамбовской области. Мичуринск: Мичуринский ГАУ, 2017. С. 160-164.
13. Губернаторова Л.И. Естественнонаучная картина мира. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. 226 с.

References

1. Vernadskiy V.I. Zadachi nauki v svyazi s gosudarstvennoy politikoy Rossii [The tasks of science in connection with the state policy of Russia]. In: Vernadskiy V.I. *Biosfera i noosfera* [Biosphere and Noosphere]. Moscow, Ayris-press Publ., 2007, pp. 553-567. (In Russian).
2. Kuvshinov Y.A., Kuvshinova T.I. Noosfernoye mirovozzreniye kak put' smeny logiki sotsial'nogo povedeniya [Noospheric worldview as a way to change the logic of social behavior]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy – International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2013, no. 11-2, pp. 102-105. (In Russian).
3. Popova S.V., Degtyarev A.V. Sovremennoye inoyazychnoye obrazovaniye: noosfernyy podkhod [Modern foreign language education: noospheric approach]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo – Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*, 2019, no. 3 (73), pp. 162-170. <https://doi.org/10.17277/voprosy.2019.03.str.162-170>. (In Russian).

4. Maslova N.V. Noosfera. Noosfernoye razvitiye. Noosfernoye obrazovaniye [Noosphere. Noospheric development. Noospheric education]. *Otkrytoye obrazovaniye – Open Education*, 2016, vol. 20, no. 2, pp. 6-10. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-2-6-10>. (In Russian).
5. Popova S.V., Degtyarev A.V. Ispol'zovaniye metodicheskogo potentsiala ekologicheskoy pedagogiki pri izuchenii inostrannogo yazyka [Using the methodical potential of environmental pedagogy in the study of a foreign language]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» – Psychology-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, Tambov, 2021, vol. 20, no. 4 (50), pp. 39-44. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4\(50\)-39-44](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-4(50)-39-44). (In Russian).
6. Pesterov P.N. *Noosfernoye razvitiye obshchestva i problema istochnikov dvizhushchikh sil: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Noospheric Development of Society and the Problem of Sources of Driving Forces. Dr. philol. sci. diss. abstr.]. Barnaul, 1996, 32 p. (In Russian).
7. Moiseyev N.N. *Universum. Informatsiya. Obshchestvo* [Universum. Information. Society]. Moscow, Ustoychivyy mir Publ., 2001, 200 p. (In Russian).
8. Dmitrevskaya I.V., Portnov A.N., Smirnov G.S. Noosfernaya dinamika Rossii: filosofskie i kul'turologicheskiye problemy [Noospheric Dynamics of Russia: Philosophical and Culturological Problems]. *Noosfernyye issledovaniya: v 2 ch.* [Noospheric Research: in 2 pt]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2002, pt 1, 153 p. (In Russian).
9. Grachev V.A. Noosfernoye mirovozzreniye i ustoychivoye razvitiye [Noospheric worldview and sustainable development]. *Partnerstvo tsivilizatsiy – Partnership of Civilizations*, 2013, no. 3, pp. 32-47. (In Russian).
10. Sidakova N.V. Mezhpredmetnaya integratsiya kak obshchaya platforma vzaimosvyazi inostrannogo yazyka s drugimi uchebnymi distsiplinami [Interdisciplinary integration as a common platform for the relationship of a foreign language with other academic disciplines]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 255-258. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0064>. (In Russian).
11. Khisamutdinova N.V. Mezhpredmetnaya integratsiya kak sredstvo povysheniya effektivnosti prepodavaniya inostrannogo yazyka v nelingvisticheskom vuze [Interdisciplinary integration as a means of improving the efficiency of teaching a foreign language in a non-linguistic university]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 6, no. 2 (19), pp. 181-183. (In Russian).
12. Elovskaya S.V. Formirovaniye ekologicheskoy kompetentnosti na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Development of environmental competence in a foreign language class in a non-linguistic university]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy shkoly, organizovannoy pri finansovoy podderzhke administratsii Tambovskoy oblasti «Ekologicheskaya pedagogika: problemy i perspektivy v svete razvitiya tekhnologiy Industrii 4.0»* [Proceedings of the International Scientific School, Organized with the Financial Support of the Administration of the Tambov Region “Environmental Pedagogy: Problems and Prospects in the Light of the Development of Technologies of Industry 4.0”]. Michurinsk, Michurinsk State Agrarian University Publ., 2017, pp. 160-164. (In Russian).
13. Gubernatorova L.I. *Estestvennonauchnaya kartina mira* [Scientific Picture of the World]. Vladimir, Vladimir State University Publ., 2016, 226 p. (In Russian).

Информация об авторе

Дегтярев Александр Викторович, ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-8503-7800, alexvdegtyarev@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 16.09.2021
Одобрена после рецензирования 29.11.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Alexander V. Degtyarev, Assistant of Foreign Languages and Methods of Their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-8503-7800, alexvdegtyarev@yandex.ru

The article was submitted 16.09.2021
Approved after reviewing 29.11.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 378+81+372.881.111.1+355.232.6
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-86-96

Совершенствование лингвистической подготовки в системе военного образования

Михаил Александрович ШЕВЧЕНКО*, Людмила Александровна МИТЧЕЛЛ,
Евгений Викторович ГОРОБЦОВ

Национальный исследовательский Томский государственный университет
634050, Российская Федерация, г. Томск, просп. Ленина, 36

*Адрес для переписки: sheffcomms@mail.ru

Аннотация. Потребность Вооруженных сил Российской Федерации во владеющих иностранными языками специалистах растет с каждым днем. Это обусловлено, в первую очередь, расширением военного сотрудничества России со странами-партнерами. В рамках реального взаимодействия армий государств-партнеров, например, при совместном ведении миротворческих операций, принятие своевременных решений командирами играет первостепенную роль. Зачастую командирам приходится иметь дело и с информацией на иностранном языке. В настоящее время в рамках системы военного образования Министерства обороны Российской Федерации ведется подготовка военных специалистов по основным иностранным языкам – английскому, китайскому, французскому и немецкому. Уровень языковых навыков военнослужащих должен быть достаточен для того, чтобы они могли выполнять, по крайней мере, базовые задачи, связанные с профессиональной коммуникацией на иностранном языке, без помощи специалистов по лингвистическому обеспечению военной деятельности. Однако, как уже было отмечено многими специалистами, развитие компетенции военнослужащих в сфере профессиональной коммуникации на иностранном языке зачастую связано с определенным набором трудностей. Такое положение дел обосновывает необходимость разработки новых и совершенствования имеющихся программ подготовки, переподготовки и повышения языковой квалификации военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации. Рассмотрены цели, задачи и принципы совершенствования системы лингвистической подготовки и переподготовки военнослужащих, в том числе на базе военных учебных центров; сформулированы направления совершенствования лингвистической подготовки личного состава; обоснована необходимость дальнейшей работы по совершенствованию системы лингвистической подготовки военнослужащих Вооруженных сил Российской Федерации.

Ключевые слова: лингвистическая подготовка, профессиональная коммуникация, лингвистическое обеспечение

Для цитирования: Шевченко М.А., Митчелл Л.А., Горобцов Е.В. Совершенствование лингвистической подготовки в системе военного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 86-96. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-86-96>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-86-96

Improving linguistic training in the military education system

Mikhail A. SHEVCHENKO*, Lyudmila A. MITCHELL, Evgeny V. GOROBTSOV

National Research Tomsk State University
36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

*Corresponding author: sheffcomms@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Шевченко М.А., Митчелл Л.А., Горобцов Е.В., 2022

Abstract. The ever-increasing need of the Armed Forces of the Russian Federation for specialists fluent in foreign languages is due to the expansion of military cooperation between the Russian Federation and its partner countries. In the actual conditions of interaction between the armed forces in the framework of peacekeeping operations, the timely and correct decision by the commanders to use the forces and means plays a primary role. Often, commanders have to deal with information in a foreign language. Currently, the Ministry of Defence of the Russian Federation trains military specialists in the main foreign languages – English, Chinese, French and German. The language skills of military personnel should be sufficient to enable them to perform at least basic professional communication tasks without the assistance of military language specialists. However, as has already been observed by many specialists, the development of foreign language professional communication skills often involves a certain set of difficulties. This state of affairs justifies the need to develop new and improve upon the existing programmes for training, retraining and improving the language skills of the military personnel of the Armed Forces of the Russian Federation. The aims, objectives and principles of improving the language training for the Russian military personnel, i. e. in the framework of military training centers are considered; the directions for the improvement of the military language training are formulated; the need to improve the linguistic training of the Armed Forces of the Russian Federation personnel is justified.

Keywords: language training, professional communication, linguistic support

For citation: Shevchenko M.A., Mitchell L.A., Gorobtsov E.V. Sovershenstvovaniye lingvisticheskoy podgotovki v sisteme voyennogo obrazovaniya [Improving linguistic training in the military education system]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 86-96. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-86-96> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Развитие военного сотрудничества с зарубежными странами и расширение обмена информацией военного характера на взаимной основе порождают потребность Вооруженных сил Российской Федерации в специалистах, свободно владеющих иностранными языками. На современном этапе на фоне реального противостояния военных потенциалов мировых держав, реализуемого в форме постоянного информационного про-

тивооружения, планового информационного сопровождения их действий с применением войск или угрозы их применения, в условиях взаимодействия вооруженных сил различных государств в операциях по поддержанию мира и при несении боевого дежурства в районах с высоким конфликтным потенциалом реально существует необходимость быстрого принятия командиром правильного решения на применение вверенных ему сил и средств

на основе разноплановой информации, в том числе предъявляемой на иностранном языке. На настоящем этапе на всех уровнях системы военного образования Министерства обороны реализуется подготовка военных специалистов по основным иностранным языкам, итогом которой зачастую является лишь частичное формирование компетенции профессиональной коммуникации на иностранном языке. Однако потребности Вооруженных сил гораздо шире как в изучаемых языках, так и в уровне владения ими, который должен быть достаточным, чтобы выполнить поставленную задачу без привлечения переводчика. Это обстоятельство обуславливает необходимость поиска и обоснования новых подходов к разработке и реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации военнослужащих и гражданского персонала Вооруженных сил по иностранному языку.

По состоянию на 2021 г. в рамках лингвистической подготовки военных специалистов можно выделить следующие элементы:

- общеобразовательный (довузовский) компонент;
- компонент среднего профессионального образования (далее – СПО), реализуемый на базе вузов в целях формирования коммуникативной компетенции в бытовой и военно-профессиональных областях;
- компонент высшего образования, реализуемый в целях формирования базовой иноязычной компетенции в бытовой и военно-профессиональных областях;
- компонент высшего образования, целью которого является подготовка военных переводчиков по широкому спектру языков для решения основных задач лингвистического обеспечения военной деятельности (ЛОВД) центрального аппарата Министерства обороны, достижения выпускниками профессионального владения двумя иностранными языками и формирования у них необходимых переводческих компетенций;
- компонент магистерской подготовки, реализуемый в соответствии с требованиями по подготовке магистров в целях формиро-

вания иноязычной компетенции для военно-профессиональной деятельности в соответствии со спецификой должностных обязанностей обучающихся офицеров и использования ими иноязычной военной терминологии;

- компонент подготовки кадров высшей квалификации, реализуемый при обучении в очной адъюнктуре при вузах и научно-исследовательских организациях Министерства обороны в соответствии с федеральными государственными стандартами в целях формирования иноязычной компетенции, позволяющей работать с научной литературой на иностранном языке;

- дополнительное профессиональное образование (ДПО) лингвистической направленности, реализуемое на базе факультетов переподготовки и повышения квалификации вузов Министерства обороны в рамках следующих образовательных программ:

- а) переподготовки в целях получения военными специалистами, не имеющими лингвистического образования, квалификации переводчика по одному иностранному языку;

- б) повышения квалификации «Совершенствование лингвистической подготовки» в целях повышения уровня владения иностранным языком, который ранее изучался военным специалистом, для уверенного использования в бытовой и военно-профессиональных областях;

- в) повышения квалификации «Военные специалисты по военному переводу в вузах Министерства обороны» в целях изучения военными специалистами и преподавателями иностранных языков вузов Министерства обороны базовой военно-специальной лексики, формирования компетенции, позволяющей работать в военном подязыке и преподавать профессионально-ориентированный иностранный язык в вузах Министерства обороны;

- г) повышения квалификации «Военные специалисты по синхронному переводу» в целях достижения профессиональными лингвистами определенного уровня владения устными видами перевода, востребованными

при организации международных встреч и работе руководства Министерства обороны.

Отмечаются следующие потребности в военных специалистах, владеющих иностранными языками:

- в подразделениях разведки – специалистов, применяющих знания широкого спектра языков сопредельных государств, на территории которых могут находиться источники угрозы для национальной безопасности;

- в Военно-воздушных силах (ВВС) – летно-подъемного, технического и преподавательского состава ВВС для осуществления и организации полетов по международным требованиям, касающихся владения авиационным английским языком (фразеология радиообмена, авиационно-технический и разговорный английский язык);

- в Военно-морском флоте (ВМФ) – плавсостава ВМФ, владеющего английским языком для активной деятельности в международных водах и при совместных военно-морских учениях и операциях;

- в Сухопутных войсках и Воздушно-десантных войсках (СВ и ВДВ) – личного состава подразделений, предназначенных для выполнения задач миротворческой деятельности, владеющего языками международного общения;

- в вузах Министерства обороны – военных специалистов для обеспечения мероприятий международного военного сотрудничества (МВС).

Проблема невысокого уровня владения иностранными языками офицеров-выпускников значительно усугубляется отсутствием обучения по иностранным языкам в частях и соединениях в системе ДПО (в том числе без отрыва от исполнения обязанностей) или в рамках обучения офицеров в системе командирской, профессионально-должностной и самостоятельной (под руководством преподавателя) подготовки. Аналогичная ситуация наблюдается с военными специалистами по специальностям СПО, поскольку в ходе службы они не имеют возможности сохранять, тем более развивать сформированную

коммуникативную компетенцию. В то же время проблема развития коммуникативных компетенций у обучающихся военных учебных центров при гражданских вузах в основном заключается в отсутствии постоянной военной действительности вокруг студента [1], а не в недостатке учебного времени.

Между перечнем востребованных и преподаваемых иностранных языков существует некоторое расхождение, имеются серьезные недостатки в части военно-профессионального содержания подготовки по данным языкам (не существует специально разработанных и утвержденных установленным порядком учебно-методических комплексов для подготовки специалистов разведки, плавсостава ВМФ, летно-подъемного состава ВВС и т. д.), по бюджету учебного времени, выделяемого для формирования коммуникативных компетенций военного специалиста.

Подготовка профессиональных лингвистов-переводчиков на сегодняшний день ограничена небольшим набором, что не позволяет использовать выпускников нигде, кроме работы по ЛОВД руководителей органов военного управления.

Единая система контроля результатов лингвистической подготовки и оценки возможностей Вооруженных сил, связанных с применением знания конкретных иностранных языков, пока еще только формируется. Функция проверки уровня владения иностранными языками возлагалась ранее как дополнительная (нештатная) нагрузка на военных специалистов, имевших образование по иностранному языку, однако это не способствовало ее методически верной реализации ввиду того, что эти специалисты не имели требуемой квалификации в области проверки знаний по иностранным языкам.

Система языковой подготовки и переподготовки военнослужащих не соответствует в полной мере потребностям в специалистах, владеющих иностранными языками, что обуславливает совершенствование существующих форм подготовки по иностранным языкам.

Формирование новой системы лингвистической подготовки в настоящее время затруднено по причине отсутствия:

- преемственности между этапами лингвистической подготовки на различных уровнях подготовки;
- системы реализации переводческих и педагогических услуг (особенно по редким языкам) путем привлечения педагогических работников на договорной основе;
- разветвленной системы подготовки иностранным языкам в рамках ДПО;
- сертифицированной по международным стандартам подготовки военнослужащих экипажей самолетов и кораблей, позволяющей овладеть специализированной авиационной и морской терминологией соответственно (с целью обеспечения деятельности за пределами Российской Федерации);
- системы сохранения уровня подготовки военных специалистов по иностранным языкам.

Основной задачей совершенствования лингвистической подготовки мы считаем создание условий для последовательного достижения военнослужащими на соответствующих должностях необходимого уровня сформированности иноязычной компетенции, обеспечивающего эффективное выполнение должностных обязанностей.

Для осуществления указанной задачи необходимо провести:

- анализ потребностей Вооруженных сил в военных специалистах, способных реализовывать лингвистическое обеспечение военной деятельности как на настоящем этапе, так и в перспективе (в мирное и в военное время);
- определение приоритетов лингвистической подготовки, содержания и последовательности реализации комплекса мероприятий, которые обеспечат удовлетворение текущих и перспективных потребностей Вооруженных сил, связанных с применением иностранных языков;
- формирование Ведомственного стандарта как комплекса требований к уровню

языка в соответствии с исполняемой военным специалистом должностью;

- совершенствование форм лингвистической подготовки, определение длительности, периодичности и содержания лингвистической подготовки для различных категорий обучающихся с учетом требований к результатам обучения и приоритетов;
- определение мест реализации программ лингвистической подготовки, формирование постоянно действующих циклов (групп, курсов) иностранного языка и проработка связанных с этим кадровых, материально-технических, финансовых и организационных вопросов;
- разработку необходимой нормативной базы, учебно-методических документов и литературы для обеспечения полного спектра лингвистической подготовки;
- разработку и внедрение системы контроля для осуществления комплексной оценки качества лингвистической подготовки военных специалистов.

Эффективность лингвистической подготовки должна достигаться реализацией следующих принципов:

- непрерывности и последовательности за счет формирования единой траектории лингвистической подготовки, реализуемой на протяжении всего периода службы военного специалиста через разные формы обучения иностранным языкам;
- обязательной связи лингвистической подготовки (переподготовки, повышения квалификации) на всех ее этапах с характером последующей деятельности военного специалиста;
- многоуровневости содержания обучения по сложности;
- индивидуализации обучения, направленной на выявление способностей к изучению иностранных языков и создание благоприятных условий для их максимального развития;
- обеспечения доступа к учебным материалам для самостоятельной работы по изучению иностранного языка;

- широкой опоры на использование современных мультимедийных материалов и технических средств обучения;

- объективного контроля результатов лингвистической подготовки, обеспечиваемого ведомственной системой языкового тестирования военных специалистов;

- обеспечения обратной связи между заинтересованными сторонами (включая обучающихся, органы военного управления, командование воинских частей и соединений, организаторов и координаторов лингвистической подготовки) в интересах ее совершенствования и учета текущих требований.

Исходя из обозначенных целей, нами были выделены направления совершенствования лингвистической подготовки личного состава Вооруженных сил.

Ими определяются ключевые понятия, цели, принципы, задачи лингвистической подготовки личного состава и применения иностранного языка в ходе военно-профессиональной деятельности для удовлетворения современных потребностей Вооруженных сил.

Выработка направлений обусловлена несоответствием между потребностями Вооруженных сил и количеством компетентных специалистов со знанием иностранных языков; они сформулированы с учетом отечественного и международного опыта в сфере языковой подготовки личного состава.

Совершенствование лингвистической подготовки по направлениям возможно в три этапа:

I этап – формирование элементов ведомственной системы лингвистической подготовки, предназначенных для обучения военных специалистов иностранным языкам в очной форме дополнительного профессионального образования, с преподавателем в системе командирской и профессионально-должностной подготовки офицеров в соответствии с реальными потребностями Вооруженных сил;

II этап – формирование элементов ведомственной системы лингвистической подготовки, обеспечивающих обучение военных

специалистов в очно-заочной и заочной формах обучения;

III этап – совершенствование содержания ведомственной системы лингвистической подготовки.

Среди основных направлений совершенствования лингвистической подготовки следует выделить:

- разработку и внедрение Ведомственного стандарта;

- развитие ведомственной системы языкового тестирования в целях контроля эффективности лингвистической подготовки и стимулирования изучения иностранных языков;

- разработку методических основ, учебников и учебных пособий для интенсивного обучения различных категорий военных специалистов по требуемому спектру иностранных языков в системе лингвистической подготовки.

Совершенствование лингвистической подготовки предусматривает выполнение комплекса мероприятий по интенсивному преподаванию иностранного языка в рамках уровней ведомственного образования.

1. Повышение уровня лингвистической подготовки учащихся довузовских образовательных организаций организовать за счет:

- а) сохранения учебного времени, выделяемого на изучение иностранного языка;

- б) включения подготовки по второму иностранному языку в обязательную программу обучения профильных филологических классов и обеспечения возможности его изучения в рамках факультативных занятий и/или элективных языковых курсов;

- в) формирования единой учебно-методической документации (планов, программ, рекомендаций и т. д.) для обеспечения качества учебного процесса;

- г) постоянного повышения квалификации преподавателей иностранного языка через систему ведомственных семинаров [2];

- д) продолжения практики проведения Всеармейских олимпиад (и других интеллектуально-соревновательных мероприятий) по иностранному языку среди суворовцев, на-

химовцев и кадет в целях сохранения и развития единого образовательного пространства в части, касающейся обучения иностранным языкам;

е) организации и проведения на плановой основе тестирования обучающихся по основному иностранному языку силами Лингвистического центра в целях непрерывного мониторинга качества преподавания иностранных языков.

2. Повышение уровня подготовки военнослужащих по иностранному языку в военных учебных центрах и вузах Министерства обороны возможно реализовать за счет:

а) поддержания на протяжении всего периода обучения военно-профессиональной направленности лингвистической подготовки: подготовка должна быть ориентирована на формирование и развитие военного профессионального иноязычного дискурса с упором на военные знания, специфику военных текстов и репрезентацию военных реалий [3], а также развитие у будущих офицеров прочных военно-педагогических навыков [4], введение дополнительной подготовки по вопросам страноведения и современных проблем страны изучаемого языка [5];

б) реализации в вузах Министерства обороны программ для углубленной подготовки наиболее успевающих курсантов, обучающихся по нелингвистическим специальностям;

в) постоянного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава через систему ведомственных семинаров по проблемам преподавания иностранного языка в вузах Министерства обороны [2];

г) применения инновационных методик обучения, учебных материалов и т. п. Разумно учитывать и зарубежный опыт успешного преподавания с использованием новых методик (“Communicative approach” [6; 7], “Task-based language teaching” [6], “Scenario-based approach” [7]);

д) согласования программ итоговой государственной аттестации выпускников по специальности «Перевод и переводоведение» с Лингвистическим центром и привлечения

его специалистов для государственной аттестации выпускников;

е) привлечения в период учебной практики курсантов вузов Министерства обороны и студентов ВУЦ, успешно осваивающих программу подготовки по специальности «Перевод и переводоведение», к лингвистическому обеспечению мероприятий;

ж) откомандирования курсантов вузов Министерства обороны и студентов ВУЦ, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», за границу на обучение;

з) проведения Всеармейских олимпиад (и других интеллектуально-соревновательных мероприятий) по иностранному языку, написания научных и иных работ языковой направленности;

и) внедрения в практику проведения планового тестирования по основному иностранному языку курсантов вузов Министерства обороны силами Лингвистического центра с целью определения качества подготовки.

3. Повышение уровня подготовки военнослужащих по иностранному языку в процессе служебной деятельности после окончания вуза достигается посредством:

а) детальной разработки и введения Ведомственного стандарта для обучения и языкового тестирования военнослужащих на соответствующих должностях;

б) придания лингвистической подготовке для военнослужащих статуса дисциплины профессионально-должностной подготовки;

в) создания разветвленной системы подготовки по иностранным языкам в послевузовском сегменте, в системе ДПО и в рамках обучения офицеров в системе (командирской), профессионально-должностной, самостоятельной подготовки, в первую очередь, в частях, где представлены должности, требующие знания языков, для чего потребуются формирование постоянно действующих циклов (групп, курсов) иностранного языка, наличие которых позволит исключить отрыв большого количества военнослужащих от исполнения обязанностей в связи с выездом к месту подготовки;

г) проведения мероприятий лингвистической подготовки отдельных подразделений, групп военнослужащих перед планируемым применением за пределами Российской Федерации;

д) подбора профессиональных преподавателей для ведения практических занятий по иностранным языкам в рамках указанных видов подготовки, а также для проведения лингвистической подготовки в ходе сборов специалистов родственных специальностей;

е) подготовки и использования новой учебной литературы по требуемым иностранным языкам, ориентированной на лингвистическую подготовку различных категорий военных специалистов в войсках;

ж) распространения практики использования современной учебно-материальной базы для обучения иностранным языкам в воинских частях и соединениях;

з) включения прикладной страноведческой подготовки с упором на культурные, этнопсихологические и религиозно-психологические особенности населения страны изучаемого языка в программу курсов языковой подготовки военнослужащих [8];

и) использования системы дистанционного обучения иностранным языкам и ее сочетания с элементами очного, очно-заочного обучения;

к) формирования системы материальных и нематериальных стимулов совершенствования знания иностранных языков.

4. Совершенствование лингвистической подготовки военнослужащих в рамках ДПО реализуется через:

а) плановую связь органов военного управления, определяющих требования к уровню языка у военного специалиста, и структуры, реализующей подготовку (с экспертной оценкой ее качества, формируемой специалистами Лингвистического центра);

б) создание новых и совершенствование существующих учебных программ ДПО;

в) разработку на плановой основе новых учебно-методических комплексов для подготовки военнослужащих по иностранным языкам, включенным в список перспективно-

го планирования лингвистической подготовки специалистов;

г) формирование групп изучения иностранного языка (переподготовки, повышения квалификации) преимущественно по деятельностно-целевому принципу, сочетающему содержание обучения с перспективами практического применения знания иностранного языка на занимаемых должностях;

д) привлечение профессорско-преподавательского состава вузов Министерства обороны, осуществляющих подготовку курсантов, к реализации лингвистической подготовки офицеров и сержантского состава;

е) отправку военнослужащих, успешно осваивающих иностранный язык в рамках самостоятельной и профессионально-должностной подготовки, за границу для совершенствования владения иностранным языком.

При планировании мероприятий совершенствования лингвистической подготовки должны быть учтены следующие качественные и количественные параметры:

а) перечень иностранных языков, владение которыми необходимо в интересах ЛОВД;

б) перечень компетенций владения иностранным языком, которые нужны для исполнения должности военным специалистом;

в) количество специалистов, которые после прохождения лингвистической подготовки смогут применять сформированные компетенции.

Объемы учебного времени, которые необходимы для освоения разных иностранных языков и достижения различных уровней владения ими, существенно отличаются, что требует разработки различных по продолжительности программ подготовки с учетом сложности освоения разных иностранных языков, разных требований заказчика к уровню владения иностранным языком и целевой аудитории.

Примерные сроки самостоятельного изучения иностранных языков для достижения стандартных уровней ведомственной подготовки определяются аналогичным образом.

Учитывая трудоемкость одновременного охвата всей целевой аудитории и временные

затраты на организацию и проведение лингвистической подготовки, приоритетной следует считать подготовку:

а) личного состава подразделений, назначенных для участия в миротворческих операциях;

б) летно-подъемного и плавсостава по профессионально-ориентированному английскому языку;

в) специалистов по языкам стран сопредельных регионов, по редким и восточным языкам.

Целесообразно организовать на регулярной основе лингвистическую подготовку офицеров органов военного управления, преподавателей, научных сотрудников и гражданских служащих высших военно-учебных заведений.

Совершенствование лингвистической подготовки в кадровом отношении должно предусматривать мероприятия для обеспечения структур, привлекаемых для реализации лингвистической подготовки, квалифицированными военными и гражданскими специалистами, владеющими на высоком уровне иностранными языками, мотивированными к преподавательской работе, способными к изучению других иностранных языков.

Финансовое обеспечение реализации направлений совершенствования лингвистической подготовки осуществляется за счет бюджетных средств Министерства обороны, выделяемых на командирование специалистов, совершенствование учебно-материальной базы, редакционно-издательскую деятельность, оплату труда профессорско-преподавательского состава, в том числе специалистов, привлекаемых по договорам оказания образовательных услуг в сфере преподавания иностранных языков.

Для перспективного планирования лингвистической подготовки органы военного управления должны периодически представлять в Лингвистический центр прогнозы по потребностям в лингвистической подготовке на среднесрочную перспективу и заблаговременно представлять данные о потребностях в лингвистической подготовке военных

специалистов для организации учебного процесса и оптимизации расходов на подготовку специалистов.

В плане информационного обеспечения разумно предусмотреть создание необходимых элементов системы дистанционного обучения иностранным языкам на местах с соблюдением соответствующих требований по защите информации.

Предполагаемым итогом выполнения комплекса мероприятий, осуществляемых в общеобразовательных организациях и вузах Министерства обороны, в частях и соединениях в рамках данных направлений совершенствования лингвистической подготовки с координирующей ролью заинтересованных органов военного управления и Лингвистического центра, является организация плановой, непрерывной, системной лингвистической подготовки в соответствии с формируемым Ведомственным стандартом.

Результатами совершенствования лингвистической подготовки будут являться система лингвистической подготовки военнослужащих в соответствии с должностными требованиями, предъявляемыми к ним; доведение уровня лингвистической подготовки до соответствия мировым стандартам; формирование эффективной системы контроля за уровнем владения военными языками ВС РФ иностранными языками.

Заключение. Исходя из ряда трудностей, вызванных отсутствием преемственности между этапами лингвистической подготовки на различных уровнях подготовки и других проблем, основной задачей совершенствования лингвистической подготовки мы считаем создание условий для последовательного достижения военными на соответствующих должностях необходимого уровня сформированности иноязычной компетенции. В целях совершенствования лингвистической подготовки в системе военного образования необходимо провести анализ потребностей Вооруженных сил в военных специалистах, способных реализовывать лингвистическое обеспечение военной деятельности как на настоящем этапе, так и в

перспективе; определить приоритеты лингвистической подготовки, содержания и последовательности реализации комплекса мероприятий, которые обеспечат удовлетворение текущих и перспективных потребностей Вооруженных сил, связанных с применением иностранных языков. Следует сформировать ведомственный стандарт как комплекс требований к уровню языка специалистов, совершенствовать формы лингвистической подготовки в соответствии с требованиями к результатам обучения. В пересмотре и обновлении нуждается и нормативная и учебно-методическая база лингвистической подготовки, а также система контроля для осу-

ществления комплексной оценки качества лингвистической подготовки военных специалистов. Результатом описанных усовершенствований будут являться создание системы лингвистической подготовки личного состава Вооруженных сил, соответствующей потребностям; стандартизация лингвистической подготовки и достижение ее сопоставимости с общепризнанными мировыми стандартами; формирование законченной ведомственной системы языкового тестирования для контроля результатов лингвистической подготовки и оценки уровня владения иностранными языками.

Список источников

1. Мандранов А.М., Лушников Ю.Ю. Обеспечивая международную деятельность: Специфика формирования общекультурных компетенций будущих военных переводчиков учебных военных центров // Вестник военного образования. 2018. № 5 (14). С. 94-97.
2. Юрчук И. Практика языковой подготовки в военно-учебных заведениях иностранных государств // Зарубежное военное обозрение. 2009. № 3. С. 128-132.
3. Шевченко М.А., Загайнов С.С., Митчелл П.Д. Обучение иноязычному военному дискурсу // Язык и культура. 2020. № 51. С. 265-287. <https://doi.org/10.17223/19996195/51/14>
4. Стрелецкий А. Система подготовки офицерских кадров в США // Зарубежное военное обозрение. 2006. № 11. С. 16-21.
5. Стрелецкий А. Военный институт иностранных языков ВС США // Зарубежное военное обозрение. 2007. № 1. С. 24-25.
6. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching Military Linguists: the Experience of the United States Army // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 89-94.
7. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching Military Linguists: the Experience of the British Army // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 141-148.
8. Толмачев С.Г. Оптимизация системы подготовки военнослужащих со знанием иностранного языка в Вооруженных силах Российской Федерации // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2014. № 2. С. 155-158.

References

1. Mandranov A.M., Lushnikov Y.Y. Obespechivaya mezhdunarodnuyu deyatel'nost': Spetsifika formirovaniya obshchekul'turnykh kompetentsiy budushchikh voyennykh perevodchikov uchebnykh voyennykh tsentrov [Providing international activities. Peculiarities of forming general cultural competencies of future military interpreters of military training centers]. *Vestnik voyennogo obrazovaniya* [Bulletin of the Military Education], 2018, no. 5 (14), pp. 94-97. (In Russian).
2. Yurchuk I. Praktika yazykovoy podgotovki v voyenno-uchebnykh zavedeniyakh inostrannykh gosudarstv [The practice of language training in military educational institutions of foreign states]. *Zarubezhnoye voyennoye obozreniye* [Foreign Military Review], 2009, no. 3, pp. 128-132. (In Russian).

3. Shevchenko M.A., Zagaynov C.C., Mitchell P.J. Obucheniye inoyazychnomu voyennomu diskursu [Teaching foreign language military discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2020, no. 51, pp. 265-287. <https://doi.org/10.17223/19996195/51/14>. (In Russian).
4. Streletskiy A. Sistema podgotovki ofiterskikh kadrov v SShA [The system of training officers in the US]. *Zarubezhnoye voyennoye obozreniye* [Foreign Military Review], 2006, no. 11, pp. 16-21. (In Russian).
5. Streletskiy A. Voyennyi institut inostrannykh yazykov VS SShA [US Military Institute of Foreign Languages]. *Zarubezhnoye voyennoye obozreniye* [Foreign Military Review], 2007, no. 1, pp. 24-25. (In Russian).
6. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching Military Linguists: the Experience of the United States Army. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2015, no. 1, pp. 89-94.
7. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching Military Linguists: the Experience of the British Army. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2014, no. 3, pp. 141-148.
8. Tolmachev S.G. Optimizatsiya sistemy podgotovki voyennosluzhashchikh so znaniyem inostrannogo yazyka v vooruzhennykh silakh Rossiyskoy Federatsii [Optimization of military linguists training system in the armed forces of the Russian Federation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda – Moscow University Translation Studies Bulletin*, 2014, no. 2, pp. 155-158. (In Russian).

Информация об авторах

Шевченко Михаил Александрович, кандидат педагогических наук, начальник учебной части – заместитель начальника кафедры ВУЦ при НИ ТГУ, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8065-5685](https://orcid.org/0000-0002-8065-5685), sheff-comms@mail.ru

Митчелл Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-2772-2241](https://orcid.org/0000-0003-2772-2241), lucy2306@mail.ru

Горобцов Евгений Викторович, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0565-2916](https://orcid.org/0000-0003-0565-2916), efugen@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 10.09.2021
Одобрена после рецензирования 10.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Mikhail A. Shevchenko, Candidate of Pedagogy, Head of Educational Unit – Deputy Head of Military Teaching Center at National Research Tomsk State University, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8065-5685](https://orcid.org/0000-0002-8065-5685), sheff-comms@mail.ru

Lyudmila A. Mitchell, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of English Language of Natural Sciences and Physics and Mathematics Faculties Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-2772-2241](https://orcid.org/0000-0003-2772-2241), lucy2306@mail.ru

Evgeny V. Gorobtsov, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0565-2916](https://orcid.org/0000-0003-0565-2916), efugen@yandex.ru

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

The article was submitted 10.09.2021
Approved after reviewing 10.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 811.111+81.276.5
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-97-104

Сленг ВВС Великобритании. Влияние Второй мировой войны

Петр Джонович МИТЧЕЛЛ*, Андрей Алексеевич АНДРАХАНОВ

Денис Владимирович СЕЛИВАНОВ

Национальный исследовательский Томский государственный университет
634050, Российская Федерация, г. Томск, просп. Ленина, 36

*Адрес для переписки: peter_mitchell@mail.ru

Аннотация. Вторая мировая война оказалась самым крупным военным конфликтом за всю историю человечества. В нем приняло участие более 60 государств из существовавших в то время 74-х. Вторая мировая война не только повлияла на военные отношения между странами, но и дала толчок к бурному развитию Военно-воздушных сил, значение которых колоссально возросло на протяжении войны. Королевские Военно-воздушные силы Великобритании не были исключением. Они играли решающую роль в завоевании господства в воздушном пространстве. Главными задачами ВВС являлось уничтожение войск и объектов противника, прикрытие с воздуха Военно-морских сил и Сухопутных войск, воздушная разведка, а также воздушные переброски. XX век стал эпохой технического развития, для него было характерно появление всевозможной новой техники и вооружения. Наряду с этим личный состав Королевских Военно-воздушных сил Великобритании прибавил в численности. Эти факторы поспособствовали появлению новых военных сленгизмов и заимствований в лексике военнослужащих. Рассмотрены сленгизмы, которые вошли в сленг ВВС Великобритании в период Второй мировой войны. Выполнена классификация сленговых единиц по тематическому признаку и определены способы их образования, благодаря подробному анализу определена степень влияния Второй мировой войны на сленговый военный язык. Военные переводчики зачастую сталкиваются с проблемами перевода сленговых единиц в военной лексике, так как данная тема остается не изученной во время их подготовки. Поэтому исследования в области военного сленга могут помочь специалистам по лингвистическому обеспечению военной деятельности избежать ошибок в их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: военный сленг, Военно-воздушные силы, Вторая мировая война, Великобритания, военный жаргон, английский язык

Для цитирования: Митчелл П.Д., Андраханов А.А., Селиванов Д.В. Сленг ВВС Великобритании. Влияние Второй мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 97-104. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-97-104>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-97-104

The Royal Air Force slang. Impact of World War II

Petr J. MITCHELL*, Andrey A. ANDRAKHANOV, Denis V. SELIVANOV

National Research Tomsk State University
36 Lenin St., Tomsk 634050, Russian Federation

*Corresponding author: peter_mitchell@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Митчелл П.Д., Андраханов А.А., Селиванов Д.В., 2022

Abstract. World War II turned out to be the largest military conflict in the history of mankind. More than 60 countries out of 74 that existed at that time took part in it. The World War II influenced not only the military relations between the countries, but also the rapid development of the Air Force, the importance of which increased enormously during the war. The Royal Air Force was not an exception. They played a decisive role in the conquest of air domination. The main tasks of the Royal Air Force were the destruction of enemy troops and facilities, air cover for the Navy and the Army, aerial reconnaissance, and air deployment. The 20th century was an era of technical development, it was followed by the emergence of all kinds of new equipment and weapons. The number of personnel of the Royal Air Force also enlarged. These factors produced a lot of new military slang terms and borrowings in military vocabulary. We reviewed new slang terms which appeared in the RAF slang during the World War II. We also made a thematic classification of slang and look at the methods of their formation, and then we determined the influence of the World War II on military slang. Military interpreters often face problems in translating military slang, since this topic remains understudied during their training. Therefore, research in the field of military slang can help military specialists to avoid mistakes in their professional activity.

Keywords: military slang, Air Force, World War II, Great Britain, military jargon, the English language

For citation: Mitchell P.J., Andrakhanov A.A., Selivanov D.V. Sleng VVS Velikobritanii. Vliyaniye Vtoroy mirovoy voyny [The Royal Air Force slang. Impact of World War II]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 97-104. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-97-104> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В связи с активным расширением военного сотрудничества в Вооруженных силах Российской Федерации растет спрос на военных специалистов, которые владеют иностранными языками. При взаимодействии с иностранными коллегами военнослужащие неизбежно сталкиваются с использованием военного сленга.

Военно-воздушные силы Великобритании были вовлечены в огромное количество

сражений в ходе Второй мировой войны и повлияли на ее исход. Британский военный сленг оказал колоссальное влияние на военный сленг других англоговорящих государств. Именно поэтому исследование сленгизмов ВВС, появившихся в этот период, становится актуальным. Целью исследования является изучение особенностей возникновения новых сленговых единиц в лексике военнослужащих Военно-воздушных сил Великобритании, а также классификация данных единиц.

Существует несколько способов образования сленгизмов:

- 1) лексико-семантический – сленгизм образуется за счет переноса значения;
- 2) заимствования (включает в себя как заимствования из иностранных языков, так и из диалектов, а также жаргонизмы);
- 3) морфологический (включает в себя словосложение, аффиксацию, звукоподражание, конверсию, сокращение);
- 4) появление фразеологических единиц [1].

Ниже приведены примеры образования военных сленгизмов различными способами:

- 1) лексико-семантический способ – “penguin” – член женской вспомогательной службы BBC Великобритании;
- 2) словосложение – “area shoot” – бомбардировка местности;
- 3) сокращение – “drome” – аэродром;
- 4) звукоподражание – “cump” – разрыв (снаряда);
- 5) аффиксация – “baloonatic” – военнослужащие, работающие с аэростатами наблюдения;
- 6) конверсия – “rooty” – хлеб;
- 7) заимствования из диалекта английского языка – “grub stake” – пища (заимствовано британцами из сленга американских военнослужащих);
- 8) иноязычные заимствования – “pukka” – подлинная информация;
- 9) жаргонные заимствования – “body-snatcher” – санитар;
- 10) фразеологические единицы – “to be in a flap” – впадать в панику.

МЕТОДОЛОГИЯ

Военный сленг подлежит классификации для его исследования. Существует много тематических классификаций, предложенных разными учеными [1–5]. Мы же используем классификацию, которую представил один из авторов данного исследования [1]. Такая классификация крайне подробно отражает особенности военного сленга и включает все аспекты жизни военнослужащих. Классификация представлена ниже.

I. Межличностные отношения:

- 1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;
- 2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;
- 3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

- 1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;
- 2) деятельность во время боевых действий и учений;
- 3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

- 1) пища;
- 2) одежда и обмундирование;
- 3) вооружение и боевая техника;
- 4) состояние здоровья, части человеческого тела;
- 5) настроение, психическое состояние.

В качестве материала для анализа был выбран словарь сленга BBC Великобритании Э. Парtridge¹.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В результате анализа сленговых единиц, появившихся в BBC Великобритании за данный период, составлена их классификация по тематическим группам. Каждая сленговая единица представлена с переводом и способом словообразования.

I. Межличностные отношения:

- 1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими:
 - anchor – военнослужащий, который долго решается на прыжок с парашютом (лексико-семантический способ словообразования);

– “Are you happy in (at) your work?” – крылатая фраза, с иронией адресованная человеку, который выполняет тяжелую и неприятную работу (лексико-семантический способ словообразования);

¹ Partridge E. A dictionary of RAF slang. L.: Michael Joseph Limited, 1945. 64 p.

– boob – дурак, болван (лексико-семантический способ словообразования);

– binder – тот, кто слишком много жалуются (лексико-семантический способ словообразования);

2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:

– attaboy – члены вспомогательной авиационной транспортной службы, многие из которых являются американцами (лексико-семантический способ словообразования);

– blonde job – светловолосая военнослужащая вспомогательной службы ВВС (словосложение);

– body-snatcher – санитар (жаргонное заимствование);

– bomber boy – член экипажа бомбардировщика (словосложение);

– bowser king – военнослужащий некомандного состава, управляющий бензоцистерной (словосложение);

– Brown Job – военнослужащие Сухопутных войск (словосложение);

– bus-driver – пилот бомбардировщика (лексико-семантический способ словообразования);

– balloonatic – военнослужащие Аэростатного командования ВВС Великобритании (аффиксация);

– chair-borne division – личный состав ВВС Великобритании, работающий в штабе (словосложение);

– Gussie – офицер (лексико-семантический способ словообразования);

– bluebird – военнослужащая женской вспомогательной службы ВВС (лексико-семантический способ словообразования);

– chiefly – старший сержант авиации (аффиксация);

– peelo – пилот (иноязычное заимствование);

3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

– Hun – немец (конверсия).

II. Деятельность военнослужащих:

1) повседневная деятельность, быт военнослужащих:

– bind – нудная работа, скучный человек (лексико-семантический способ словообразования);

– black – грубая ошибка (конверсия);

– to boob – допустить ошибку (конверсия);

– bubble-dancing – мыть посуду (словосложение);

– to natter – болтать (лексико-семантический способ словообразования);

– maalish – не имеет значения (иноязычное заимствование);

– “quis” – «ОК» (иноязычное заимствование);

2) деятельность во время боевых действий и учений:

– arrival – неудачное или неаккуратное приземление (лексико-семантический способ словообразования);

– aviate – выделяться во время управления самолетом (лексико-семантический способ словообразования);

– to bag – сбить воздушную цель (лексико-семантический способ словообразования);

– to bale out – прыгать с парашютом (словосложение);

– “bang on!” – «точно в цель» (появление фразеологической единицы);

– belly-landing or belly-flop – посадка с убранными шасси, посадка «на брюхо» (словосложение);

– beat-up – обстрел наземных целей (конверсия);

– “chocks away” – «от винта» (появление фразеологической единицы);

– confetti – огонь из пулемета (лексико-семантический способ словообразования);

– prang – аварийная посадка (лексико-семантический способ словообразования);

– bogey – предполагаемо вражеский самолет (лексико-семантический способ словообразования);

– quick squirt – пулеметная очередь по летательному аппарату (словосложение);

- 3) увольнение и свободное время:
- buttoned-up – исправный, в лучшем виде (аффиксация);
 - buzz – сплетни (звукоподражание);
 - Cívvy Street – гражданская жизнь (словосложение);
 - cívvy kip – гражданская кровать (словосложение);
 - court a cat – идти на свидание с девушкой (появление фразеологической единицы);
 - bride – девушка военнослужащего (лексико-семантический способ словообразования);
 - irons – ножи, вилки и ложки (лексико-семантический способ словообразования).

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

- 1) пища:
- dog – сосиска (лексико-семантический способ словообразования);
- 2) одежда и обмундирование:
- black-outs – трусы военнослужащих женского пола женской вспомогательной службы BBC (аффиксация);
 - cívvyies – гражданская одежда (сокращение);
- 3) вооружение и боевая техника:
- ack-ack – зенитная артиллерия (сокращение);
 - bag – парашют (лексико-семантический способ словообразования);
 - banana boat – авианосец (лексико-семантический способ словообразования);
 - beer-lever – рычаг управления воздушного судна (лексико-семантический способ словообразования);
 - blower – нагнетатель в самолете (лексико-семантический способ словообразования);
 - cabbage – бомба (лексико-семантический способ словообразования);
 - Beer-Barrel – истребитель модели Буффало (лексико-семантический способ словообразования);
 - Beau – самолет модели Бофайтер (сокращение);

- Belinda – аэростаты заграждения (лексико-семантический способ словообразования);
 - Cat – самолет модели Каталина (сокращение);
 - chatterbox – пулемет (лексико-семантический способ словообразования);
 - club – винт (лексико-семантический способ словообразования);
 - crate – снятый с вооружения самолет (лексико-семантический способ словообразования);
 - fan – винт (лексико-семантический способ словообразования);
 - blitz buggy – санитарный автомобиль (словосложение);
 - cricket – немецкий летающий аппарат для ночных операций (лексико-семантический способ словообразования);
 - gat – пулемет (сокращение);
 - binders – тормоза самолета (лексико-семантический способ словообразования);
 - blood-waggon – санитарный автомобиль (словосложение);
- 4) состояние здоровья, части человеческого тела:
- cake-hole – рот (словосложение);
 - gone for six – убитый, мертвый (появление фразеологической единицы);
- 5) настроение, психическое состояние:
- brassed off or brownd off or cheesed off – раздраженный, уставший (аффиксация).
- В табл. 1 представлено число сленгизмов, относящихся к каждой тематической категории.

В табл. 2 представлено число сленгизмов согласно их способу словообразования.

За период Второй мировой войны сленг Военно-воздушных сил Великобритании совершил огромный скачок в развитии. Рассмотрев подробную тематическую классификацию в табл. 1, можно понять, что сленговые единицы военнослужащих охватывали все сферы их жизни. Самой обширной тематической категорией оказалось вооружение и боевая техника. Причиной этому послужило стремительное развитие технологий в XX веке. Новейшие образцы вооружения вошли

в жизнь военнослужащих, отчего и возникла необходимость создания новых сленговых единиц для их обозначения. Другими распространенными категориями оказались взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск и деятельность

военнослужащих во время боевых действий и учений. Две этих категории составляют основу жизни военнослужащих, поэтому неудивительно, что именно они получили большое развитие. У военнослужащих появилась потребность в новых сленгизмах, которые отражали бы реалии их службы.

Таблица 1

Тематическая классификация сленгизмов ВВС Великобритании
 в период Второй мировой войны

Table 1

Thematic classification of slangisms of the British Air Force
 during the World War II

Тематическая категория		Количество сленговых единиц
Межличностные отношения	Повседневные взаимоотношения между военнослужащими	4
	Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск	13
	Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств	1
Деятельность военнослужащих	Повседневная деятельность, быт военнослужащих	7
	Деятельность во время боевых действий и учений	12
	Увольнение и свободное время	7
Военнослужащий и окружающий его мир	Пища	1
	Одежда и обмундирование	2
	Вооружение и боевая техника	19
	Состояние здоровья, части человеческого тела	2
	Настроение, психическое состояние	1

Таблица 2

Способы образования сленгизмов ВВС Великобритании
 в период Второй мировой войны

Table 2

Methods of formation of slangisms of the British Air Force
 during the World War II

Способ образования военного сленгизма	Количество сленговых единиц
Лексико-семантическое словообразование	32
Словосложение	14
Сокращение	5
Звукоподражание	1
Аффиксация	5
Конверсия	4
Иноязычные заимствования	3
Жаргонные заимствования	1
Появление новой фразеологической единицы	4

В табл. 2 можно увидеть, что самым распространенным способом образования военных сленгизмов является лексико-семантическое словообразование. Этот способ характерен для образования любых сленговых единиц. Кроме того, преобладают такие способы образования, как словосложение, сокращение и аффиксация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, стоит отметить, что Вторая мировая война действительно оказала влияние на развитие сленга Военно-воздуш-

ных сил Великобритании. Множество военных сленгизмов, созданных в этот период, используются военными служащими и по сей день. Знание военных сленгизмов необходимо военным переводчикам для успешного осуществления их профессиональной деятельности, ведь при реальном взаимодействии с военными служащими других государств специалисты по лингвистическому обеспечению военной деятельности зачастую сталкиваются с применением военного сленга. Именно поэтому его изучение поможет специалистам избежать ошибок в ходе работы.

Список источников

1. Митчелл П.Д. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3. С. 64-73.
2. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона: в 3 ч. Ч. 1. Теоретические основы и проблематика социолектического описания. Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989. 104 с.
3. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона: в 3 ч. Ч. 2. Общепросторечные характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектического описания). Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989. 159 с.
4. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона: в 3 ч. Ч. 3. Специфические характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектического описания). Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989. 150 с.
5. Белова И.В., Павлова Ю.Е. Лексико-семантические особенности военного сленга в американском варианте английского языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2008. № 1 (101). С. 33-38.

References

1. Mitchell P.J. Angliyskiy voyennyy sleng: ponyatiye, sposoby obrazovaniya i tematiceskaya klassifikatsiya [English military slang: definition, means of formation and thematic classification]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 3, pp. 64-73. (In Russian).
2. Korovushkin V.P. *Vvedeniye v izucheniye angloyazychnogo voyennogo zhargona: v 3 ch. Ch. 1. Teoreticheskiye osnovy i problematika sotsiolekticheskogo opisaniya* [An Introduction to Learning English Military Jargon: in 3 pts. Pt. 1. Theoretical Foundations and Problems of Sociolectic Description]. Cherepovets, ChVVIURE Publ., 1989, 104 p. (In Russian).
3. Korovushkin V.P. *Vvedeniye v izucheniye angloyazychnogo voyennogo zhargona: v 3 ch. Ch. 2. Obshcheprostorechnyye kharakteristiki voyennykh zhargonizmov (opyt sotsiolekticheskogo opisaniya)* [An Introduction to Learning English Military Jargon: in 3 pts. Pt. 2. Common Colloquial Characteristics of Military Jargon (Experience of Sociolectic Description)]. Cherepovets, ChVVIURE Publ., 1989, 159 p. (In Russian).
4. Korovushkin V.P. *Vvedeniye v izucheniye angloyazychnogo voyennogo zhargona: v 3 ch. Ch. 3. Spetsificheskkiye kharakteristiki voyennykh zhargonizmov (opyt sotsiolekticheskogo opisaniya)* [An Introduction to Learning English Military Jargon: in 3 pts. Pt. 3. Specific Characteristics of Military Jargon (The Experience of Sociolectic Description)]. Cherepovets, ChVVIURE Publ., 1989, 150 p. (In Russian).
5. Belova I.V., Pavlova Y.E. *Leksiko-semanticheskiye osobennosti voennogo slenga v amerikanskom variante angliyskogo yazyka* [Lexico-Semantic Features of Military Slang in American English]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika – Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics*, 2008, no. 1 (101), pp. 33-38. (In Russian).

Информация об авторах

Митчелл Петр Джонович, доктор педагогики (Doctor of Education, Университет Дерби, г. Дерби, Великобритания); профессор, заведующий кафедрой перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, действительный член Института лингвистов Великобритании, ORCID: [0000-0001-9228-903X](https://orcid.org/0000-0001-9228-903X), Scopus ID: [57194280974](https://scopus.id/57194280974), peter_mitchell@mail.ru

Андраханов Андрей Алексеевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5537-7129](https://orcid.org/0000-0001-5537-7129), andrashanov@mail.ru

Селиванов Денис Владимирович, старший преподаватель кафедры английского языка естественно-научных и физико-математических факультетов, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8577-646X](https://orcid.org/0000-0002-8577-646X), franzguggel@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 16.09.2021
Одобрена после рецензирования 09.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Peter J. Mitchell, Doctor of Education (University of Derby, Derby, Great Britain); Professor, Head of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, Active Member of the Institute of Linguists of Great Britain, ORCID: [0000-0001-9228-903X](https://orcid.org/0000-0001-9228-903X), Scopus ID: [57194280974](https://scopus.id/57194280974), peter_mitchell@mail.ru

Andrey A. Andrakhanov, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-5537-7129](https://orcid.org/0000-0001-5537-7129), andrashanov@mail.ru

Denis V. Selivanov, Senior Lecturer of English of Natural Sciences and Physics and Mathematics Faculties Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8577-646X](https://orcid.org/0000-0002-8577-646X), franzguggel@gmail.com

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

The article was submitted 16.09.2021
Approved after reviewing 09.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-105-112

Значимость начального иноязычного образования для языковой подготовки обучающихся общеобразовательной школы: теоретический аспект проблемы исследования

**Наталья Александровна ГОНЧАРОВА*, Наталия Владимировна МЕЛЕХОВА,
Сергей Сергеевич УЛЬЯНОВ**

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101

*Адрес для переписки: nata-alexa@mail.ru

Аннотация. Подчеркнута значимость начального иноязычного образования младших школьников для дальнейшего изучения иностранного языка в основной и средней школе. Детально рассмотрено понятие «начальное иноязычное образование»; выявлены аспекты и специфика начального иноязычного образования, представленные в методической науке с 1940 г.; проанализированы термины «обучение языку» и «усвоение языка». В рамках исследования обращено внимание к требованиям Федерального государственного образовательного стандарта в области реализации начального иноязычного образования, определена роль младшего школьника в обучении иностранному языку. Обосновано, что навыки и умения владения иностранным языком, сформированные в начальной школе, являются базой для дальнейшего овладения обучающимися иностранным языком с целью осуществления полноценной иноязычной коммуникации. Спецификой начального образования является игровая деятельность, закладывающая основы естественного овладения иностранным языком младшими школьниками. Основным преимуществом игровой деятельности в сравнении с другими видами деятельности является обеспечение естественных мотивов для осуществления основных речевых действий младшим школьником. Опора на родной язык и учет закономерностей овладения родной речью при обучении иностранному языку выступают в качестве важнейших характеристик начального иноязычного образования. Сформулирован вывод, что изучение иностранного языка в начальной школе происходит естественно и по тем же каналам, что и освоение родного языка.

Ключевые слова: начальное иноязычное образование, обучение языку, усвоение языка, Федеральный государственный образовательный стандарт, навыки и умения осуществления иноязычной коммуникации, аспекты иноязычного образования

Для цитирования: Гончарова Н.А., Мелехова Н.В., Ульянов С.С. Значимость начального иноязычного образования для языковой подготовки обучающихся общеобразовательной школы: теоретический аспект проблемы исследования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 105-112. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-105-112>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-105-112

The importance of primary foreign language education for the language training of general school students: the theoretical aspect of the research problem

Natalya A. GONCHAROVA*, Nataliya V. MELEKHOVA, Sergey S. ULYANOV

Michurinsk State Agrarian University

101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation

*Corresponding author: nata-alexa@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Гончарова Н.А., Мелехова Н.В., 2022

Abstract. The importance of primary foreign language education of younger school students for further study of a foreign language in secondary and high schools is emphasized. The concept of “primary foreign language education” is studied in detail, the aspects and specifics of primary foreign language education presented in methodological science since 1940 are identified, the terms “language learning” and “language acquisition” are analyzed. Within the framework of the article, we addressed the requirements of the Federal State Educational Standard in the field of implementation of primary foreign language education and determined the role of the younger student in teaching a foreign language. It is substantiated that the skills and abilities of foreign language proficiency formed in elementary school are the basis for further mastering of a foreign language by students in order to implement full-fledged foreign language communication. The specific trait of primary education is a game activity that lays the foundations for the natural mastery of a foreign language by younger students. The main advantage of playing activities in comparison with other types of activities is the provision of natural motives for the implementation of basic speech actions by young students. Reliance on the native language and consideration of the patterns of mastering native speech when teaching a foreign language are the most important characteristics of primary foreign language education. The conclusion is made that learning a foreign language in elementary school occurs naturally and through the same channels as mastering the native language.

Keywords: primary foreign language education, language learning, language acquisition, Federal State Educational Standard, skills and abilities of foreign language communication, aspects of foreign language education

For citation: Goncharova N.A., Melekhova N.V., Ulyanov S.S. *Znachimost' nachal'nogo inoyazychnogo obrazovaniya dlya yazykovoy podgotovki obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly: teoreticheskiy aspekt problemy issledovaniya* [The importance of primary foreign language education for the language training of general school students: the theoretical aspect of the research problem]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 105-112. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-105-112> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Значимость владения иностранным языком не вызывает сомнения. Также не может вызвать сомнения и тот факт, что базу для прочного овладения иностранным языком с целью осуществления полноценной иноязычной коммуникации составляют навыки и умения владения иностранным языком, сформированные в начальной школе, когда обучающиеся впервые приступают к познанию иных фонетических, лексических, грамматических аспектов коммуникации, разнящихся от аналогичных аспектов родного языка. Однако не всегда значимости начального иноязычного образования придавалось огромное значение.

Так, начиная с 1940 г., понятие «начальное иноязычное образование» в отечественной науке прошло долгий путь становления. Каждый отрезок пути – этап – характеризовался новыми открытиями в методике обучения иностранным языкам в начальной школе, отмечался следованиям государственным указам и подчинялся развитию тенденций изучения иностранных языков (далее ИЯ) согласно требованиям времени.

Несколько крупных экспериментов были проведены в 1987 г., а также в 2002–2004 гг., в ходе которых проверялись новые идеи и подходы к обучению иностранным языкам в начальной школе, послужившие созданию методических комплектов для обучающихся. Далее предмет «Иностранный язык» приобрел статус обязательной учебной дисциплины в системе начального образования, в результате чего в 2002 г. был разработан и издан проект образовательного стандарта начального общего образования, на основе которого впоследствии создавалась программа преподавания ИЯ в начальной школе. Позже, через 2 года, образовательный стандарт начального общего образования по ИЯ был закреплён законодательно и стал действовать в общероссийском масштабе¹.

¹ Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального, общего и среднего (полного) образования: федеральный компонент

Целью исследования является теоретическое обоснование значимости и сущности начального иноязычного образования для иноязычной подготовки обучающихся, выпускников из начальной школы и перешедших в основную и далее в среднюю школу.

МЕТОДЫ

Методами исследования, положенными в основу настоящей работы, являются: теоретический анализ научной литературы по теме исследования, контент-анализ основных аспектов начального иноязычного образования, обобщение имеющихся значимых точек зрения на проблему начального иноязычного образования младших школьников.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Под Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) понимается совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию². Последние изменения во ФГОС были представлены в 2020 г.

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего

государственного стандарта общего образования утверждён приказом Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089. Доступ из СПС «Гарант».

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.08.2021).

профессионального и высшего профессионального образования³.

В данных документах также представлены обязательные предметные области и основные задачи реализации содержания области «Иностранный язык», среди которых:

- формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы;

- формирование начальных навыков и умений общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка, развитие иноязычных коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности на иностранном языке.

Далее рассмотрим понятие «начальное иноязычное образование», имеющееся в методической науке. Согласно существующему мнению, под «начальным иноязычным образованием» понимается социально и индивидуально обусловленный процесс и результат коммуникативного, когнитивного и нравственного развития и саморазвития личности младшего школьника, процесс формирования способности обучающегося использовать иностранный язык как средство общения с представителями иной культуры [1]. В результате у выпускника начальной школы должны сформироваться личностные качества, ценностные ориентации и способности, которые обучающийся не имел ранее [2]. Специфика иноязычного образования определяется многоаспектностью данного понятия.

Так, в отечественной методике выделяются 4 аспекта иноязычного образования: *развитие, воспитание, учение и обучение* [1]. Рассмотрим каждый аспект более подробно.

Под *развитием* понимается когнитивное (интеллектуальное) развитие и саморазвитие

личности младшего школьника, комплекса его способностей и готовности к использованию ИЯ как средства общения, а также развитие и поддержание интереса к новому языку и иной культуре.

Под *воспитание* попадает нравственное развитие и саморазвитие младшего школьника в процессе изучения неродных языков и культур. Развитие и воспитание являются приоритетными аспектами начального иноязычного образования на том основании, что на уроках иностранного языка обучающийся учится отстаивать свое мнение, самостоятельно или в группе решать иноязычные коммуникативно-познавательные задачи, знакомится с культурами стран изучаемого языка.

Учение предполагает познание школьником языковых средств, культуры страны изучаемого языка и овладение иноязычной речевой деятельностью как новым способом общения. Однако учение младшего школьника невозможно без обучения, так как на уроке иностранного языка должно осуществляться сотрудничество – совместная работа учителя и школьника.

Под *обучением* понимается специально организованная педагогическая деятельность, обеспечивающая овладение младшими школьниками иностранным языком как средством иноязычного общения с представителями иной культуры. Обучение в начальном иноязычном образовании представляет не только процесс управления учебной деятельностью обучающихся по овладению иностранным языком, но и создание благоприятных условий для успешности, самостоятельности, творчества младшего школьника и развития его личности.

Попутно заметим, что главной целью общего школьного образования является развитие и воспитание нравственной личности, готовой и способной к созидательной творческой деятельности. Полагаем, что подобное развитие, безусловно, связано с формированием навыков и умений владения иноязычной речью. Наиболее точное и краткое определение понятию «речь» предложила

³ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.08.2021).

И.А. Зимняя, согласно мнению которой, речь – это способ формирования и формулирования мысли [3]. Полагаем, что самостоятельную иноязычную речь у младших школьников возможно формировать при условии, когда дети формируют и формулируют свои мысли и выражают их самостоятельно на иностранном языке (пусть даже на самом элементарном уровне), а не когда повторяют многократно за учителем слова и речевые образы [1].

Как известно, для успешного обучения иностранному языку необходимо создать мотив. В повседневной жизни ребенок всегда имеет мотив для каждого речевого и неречевого действия. Мы уверены, что игровая деятельность становится той самой внутренней естественной мотивацией к осуществлению иноязычной речевой деятельности для младшего школьника, начинающего осваивать иностранный язык. Ребенку необходимо видеть результат собственного практического применения иностранного языка. Исследователями замечено, что игра, как способ мотивации младшего школьника, является одной из специфик начального иноязычного образования, а также является для ребенка психологическим оправданием для перехода на новый язык в условиях, когда естественной потребности в этом языке нет [4].

В возрасте с 6–10 лет дети проходят период спокойного и равномерного развития. Это время для наиболее продуктивного овладения системой действий, которая будет необходима обучающемуся на последующих этапах обучения. Многими исследователями отмечалась природная предрасположенность и эмоциональная готовность детей к овладению языками. Так, К.И. Чуковский посвятил свою знаменую книгу «От двух до пяти» речевой деятельности дошкольников.

В специальных исследованиях также подчеркиваются преимущества раннего обучения иностранному языку, а именно:

- положительное влияние на развитие психических функций (память, мышление, восприятие, воображение), на общие речевые способности ребенка;

- раннее знакомство ребенка с культурами других стран через общение на новом языке.

Исследователи уверены, что наиболее подходящим возрастом для изучения иностранного языка является возраст 5 лет, когда система родного языка усвоена ребенком на достаточном уровне, чтобы начать обучение иностранному языку. Родным языком, согласно «Толковому словарю русского языка», является язык, на котором говорят с раннего детства, перенимая его от родителей и родных⁴. Иностранный же язык дети познают вне языковой среды, с помощью средств обучения, и не используют в повседневном общении.

В отечественной современной методике определено такое понятие, как «*овладение языком*» (acquisition), которое имеет ряд отличий от понятия «*изучение языка*». Так, *овладение языком* – процесс формирования иноязычных навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных ситуациях общения. Овладение иностранным языком протекает часто неосознанно, интуитивно, непреднамеренно, без целенаправленного усвоения в отличие от процесса *изучения языка*. Овладение иностранным языком происходит обычно в результате собственной познавательной деятельности. Исследователи уверены, что овладение иностранным языком может проходить по принципам овладения ребенком родным языком. Это неосознанный процесс, который достигается не в каких-либо формальных условиях обучения, а в повседневном контексте. Лингвисты Н. Хомский и Э. Леннерберг полагают, что все дети обладают врожденными способностями, которые направляют процесс языкового обучения. По мнению психолингвиста С. Крашена, – специалиста по проблемам прикладной лингвистики, заложившего теоретические основы усвоения второго языка (second language acquisition), – *изучение языка* – процесс осознанный, включающий в себя изучение пра-

⁴ Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Адепт: ИДДК ГРУПП, 2003.

вил и языковых средств [5]. Учитывая данный факт, методисты в своих работах делают акцент на том, что при организации образовательного процесса по иностранному языку важными критериями являются учет школьного опыта освоения родного языка и родной культуры, а также учет закономерностей овладения родной речью в онтогенезе, так как именно там представлен скрытый потенциал повышения уровня овладения иноязычной речью обучающимися младших классов [1]. Еще одним фактом, подтверждающим не только специфику, но и значимость начального иноязычного образования, является мысль о том, что именно начальное обучение, интегрирующее в себе процессы практики обучающегося иностранному языку и овладения языком, является одним из основных и, пожалуй, единственно оптимальных способов (путей) получения языкового образования [6].

Федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования направлен на реализацию личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы и призван обеспечить выполнение следующих основных целей:

- развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению, формирование желания и умения учиться;
- воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру;
- освоение системы знаний, навыков, умений и опыта осуществления разнообразных видов деятельности;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка⁵.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 24.08.2021).

В своей работе «Педагогическая психология» И.А. Зимняя акцентирует внимание на важности учебной деятельности младшего школьника, поскольку именно в данном виде деятельности обучающийся может сформировать отношение к себе, миру, окружающим людям и далее реализовать данное отношение уже к содержанию и методам обучения, учителю, школе [4]. Следовательно, в начальной школе формируется личность ребенка, а уроки иностранного языка являются одним из инструментов, способствующих достижению желаемых результатов не только в процессе обучения иностранному языку, но и в процессе становления личности ребенка в целом.

Заметим, что личность определяется как совокупность индивидуальных социально-психологических качеств, характеризующих человека и определяющих систему его отношений к окружающему миру [7]. Начальное иноязычное образование ставит своей целью формирование системы нравственных и культурных ценностей младшего школьника, соответствующих идеалу современного образования. Благодаря языку младший школьник входит в культуру, а иностранный язык способствует расширению культурной картины мира. Ядром культуры являются смыслы, осознать которые человек может только в сравнении, например, своей культуры и новой, изучаемой культуры. Младший школьник, познающий культуру народа – носителя изучаемого языка, повышает собственный статус как субъекта своей культуры [1].

ВЫВОДЫ

Таким образом, впервые требования ФГОС в области начального образования соотнесены с важностью и со спецификой осуществления начального иноязычного образования младших школьников. Иноязычное образование – понятие многоаспектное, включающее в себя учение, воспитание, обучение и развитие. Данными аспектами определена специфика начального иноязычного образования. Игровая деятельность также

является спецификой начального иноязычного образования. Главным преимуществом игровой деятельности выступает обеспечение естественных мотивов для осуществления всех речевых действий младшего школьника. Обучающая игра связана с учебной деятельностью и помогает заложить основы компонентов учебной деятельности, таких как постановка цели, контроль и оценка своих действий и людей вокруг. Важнейшей спецификой начального иноязычного образования выступает опора на родной язык и учет закономерностей овладения родной речью при обучении иностранному языку. Изучение иностранного языка в начальной школе происходит также естественно, как и освоение родного языка. Начальное иноязыч-

ное образование способствует как становлению личности младшего школьника, развивает его потенциал и способности к иноязычному общению с представителями других культур, так и является основой для дальнейшего формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений обучающихся общеобразовательной школы. Перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении нам видятся в более детальном рассмотрении проблемы влияния раннего изучения иностранного языка на общее интеллектуальное, эмоциональное, волевое развитие личности обучающегося не только начальной школы, но и основной и средней школы.

Список источников

1. Никитенко З.Н. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика. М.: Флинта, 2019. 328 с.
2. Гончарова Н.А. Роль дисциплин гуманитарного цикла в нравственном воспитании младших школьников // 12 Пасхальные чтения: материалы двенадцатой науч.-метод. конф. М.: Моск. пед. гос. ун-т, Ин-т филол. и иностр. яз., 2015. С. 135-140.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Университет. кн.; Логос, 2008. 384 с.
5. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. N. Y.: Pergamon Institute of English, 1982. 202 p.
6. Гальскова Н.Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 2-12.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.

References

1. Nikitenko Z.N. *Inostranny yazyk v nachal'noy shkole: teoriya i praktika* [Foreign Language in Primary School: Theory and Practice]. Moscow, Flinta Publ., 2019, 328 p. (In Russian).
2. Goncharova N.A. Rol' distsiplin gumanitarnogo tsikla v нравstvennom vospitanii mladshikh shkol'nikov [The role of the disciplines of the humanitarian cycle in the moral education of primary schoolchildren]. *Materialy dvenadtsatoy nauchno-metodicheskoy konferentsii «12 Paskhal'nyye chteniya»* [Proceedings of the 12th Scientific and Practical Conference "12th Easter Readings"]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, Institute of Philology and Foreign Languages Publ., 2015, pp. 135-140. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of Teaching Foreign Languages at School]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991, 219 p. (In Russian).
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Moscow, Universitetskaya kniga Publ., Logos Publ., 2008, 384 p. (In Russian).
5. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, Pergamon Institute of English, 1982, 202 p.
6. Galskova N.D. *Sovremennaya sistema obucheniya inostrannym yazykam: ponyatiye i osobennosti* [Modern system of teaching foreign languages: concept and features]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2018, no. 5, pp. 2-12. (In Russian).

7. Bozhovich L.I. *Lichnost' i eye formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1968, 464 p. (In Russian).

Информация об авторах

Гончарова Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7313-5374](https://orcid.org/0000-0002-7313-5374), nata-alexa@mail.ru

Мелехова Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, nata-alexa@mail.ru

Ульянов Сергей Сергеевич, ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2950-1736](https://orcid.org/0000-0002-2950-1736), aaa.ulyanov@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 01.10.2021
Одобрена после рецензирования 24.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Natalya A. Goncharova, Doctor of Pedagogy, Professor of Foreign Languages and Methods of Their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7313-5374](https://orcid.org/0000-0002-7313-5374), nata-alexa@mail.ru

Nataliya V. Melekhova, Candidate of Pedagogy, Professor of Foreign Languages and Methods of Their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, nata-alexa@mail.ru

Sergey S. Ulyanov, Assistant of Foreign Languages and Methods of Their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-2950-1736](https://orcid.org/0000-0002-2950-1736), aaa.ulyanov@yandex.ru

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

The article was submitted 01.10.2021
Approved after reviewing 24.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 81-25
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-113-126

Проблемы освоения умения говорить на английском языке учеников 8–9 классов и пути их решения

Раксана Суреновна КАЛАЧНИКОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
roxy0308@mail.ru

Аннотация. Важную роль в обучении иностранному языку играет учет не только объективных трудностей, но и субъективных причин, вызванных особенностями возраста, психологии и личных интересов ученика. Несмотря на многочисленность публикаций по проблемам в изучении иностранного языка в средней школе, практически отсутствуют исследования, включающие анализ проблем как объективного, так и субъективного характера при обучении говорению на английском языке – именно говорение отмечено педагогами и учениками 8–9 классов как наиболее сложный раздел в изучении иностранного языка. Цель исследования – выявление основных трудностей в обучении говорению, с которыми сталкиваются педагоги и ученики, и поиск путей решения выявленных проблем. Основные методы исследования – наблюдение и опрос педагогов и учеников. Описаны результаты исследования: преодоление наиболее выраженных трудностей в обучении говорению (страх (50 %), недостаток знаний (29,7 %), отсутствие практики (20,3 %)) предполагает разработку нового формата занятий, который позволит справиться с выявленными барьерами. Область применения результатов работы варьирует от обучения английскому языку в рамках школьного образования до его преподавания в высших учебных заведениях, а также на курсах повышения квалификации. Доказано, что говорение представляется одним из наиболее сложных разделов изучения иностранного языка как по мнению педагогов, так и по мнению учеников 8–9 классов. На основании данных опроса выдвинуто предположение о том, что применение на уроках английского языка англоязычных фильмов и разработанных к ним заданий с учетом рекомендаций исследователей в области психологии подросткового возраста позволит повысить качество освоения умения говорения на английском языке.

Ключевые слова: обучение говорению, освоение умения, английский язык, ученики 8–9 классов, опрос, психология подросткового возраста, англоязычные фильмы

Для цитирования: Калачникова Р.С. Проблемы освоения умения говорить на английском языке учеников 8–9 классов и пути их решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 113-126. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-113-126>

Problems of mastering speaking in English in 8th–9th grade students and ways to solve them

Raksana S. KALACHNIKOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
roxy0308@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Калачникова Р.С., 2022

Abstract. An important role in teaching a foreign language is played by taking into account not only objective difficulties, but also subjective reasons caused by the peculiarities of the age, psychology and personal interests of the student. Despite the numerous publications on problems in learning a foreign language in secondary school, there are practically no studies that include an analysis of problems of both an objective and subjective nature in teaching English to speak - it is speaking that is noted by teachers and students in grades 8th–9th as the most difficult section in the study of a foreign language. The purpose of the study is to identify the main difficulties in teaching speaking that teachers and students face, and to find ways to solve the identified problems. The main research methods are observation and questioning of teachers and students. The results of the study are described: overcoming the most pronounced difficulties in teaching speaking (fear (50 %), lack of knowledge (29,7 %), lack of practice (20,3 %)) involves the development of a new format of classes that will allow you to cope with identified barriers. The scope of the results of the work varies from teaching English in the framework of school education to teaching it in higher educational institutions, as well as in advanced training courses. It is proved that speaking is one of the most difficult sections of learning a foreign language, both in the opinion of teachers and in the opinion of students in grades 8th–9th. Based on the survey data, it was suggested that the use of English-language films and tasks developed for them in English lessons, taking into account the recommendations of researchers in the field of adolescent psychology, will improve the quality of mastering the ability to speak English.

Keywords: teaching speaking, mastering the skill, English language, students of 8th–9th grades, survey, adolescent psychology, psychology of adolescence, English-language films

For citation: Kalachnikova R.S. Problemy osvoeniya umeniya govorit' na angliyskom yazyke uchenikov 8–9 klassov i puti ikh resheniya [Problems of mastering speaking in English in 8th–9th grade students and ways to solve them]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 113-126. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-113-126> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Овладение речевой деятельностью является значимой составляющей изучения любого языка. Она представляет собой материальную передачу идей, возникающих в разуме человека, в результате чего происходит фор-

мирование слова. В свою очередь слова объединяются в предложения и далее в текст, который помогает субъекту речевой деятельности донести свои идеи до окружающих, оказать на них то или иное влияние, а также принять участие в общении с другими людьми.

Речевая деятельность, как справедливо отмечают Е.И. Забусова, А.Ю. Лазарева и В.В. Колодченко, проникает «абсолютно во все виды человеческой жизнедеятельности, имеет все основания для глубокого и систематического изучения ее множественных и тончайших аспектов, ее роли в становлении личности детей, в их образовании, воспитании, развитии» [1, с. 82]. При этом речевая деятельность реализуется в четырех видах – чтении, письме, говорении и слушании (аудировании) [2]. Каждый из видов речевой деятельности имеет важное значение для осуществления коммуникации между людьми. Сегодня невозможно представить мир без всевозможных видов установления контактов. Взгляд во внутренний мир каждого человека открывает одну из главных его потребностей – потребность в общении, которую он компенсирует благодаря речевой деятельности. Именно использование дает возможность человеку двигать прогресс, создавать новое и делиться своими достижениями с миром. Также речь помогает человеку открыться окружающим, выразить себя, понять других, найти свое место в мире и т. д.

В рамках данного исследования наибольший интерес представляет говорение как вид речевой деятельности. Новый словарь методических терминов и понятий определяет говорение как «продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение»¹. Согласно определению, представленному в работе A.L. Chaney и T.L. Burk, говорение представляет собой процесс построения и передачи значения посредством использования вербальных и невербальных систем в различных контекстах (“the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal systems, in a variety of contexts”) [3, p. 13]. Следовательно, именно говорение в наибольшей мере позволяет человеку осуществлять общение. В этой связи можно выделить ряд

значимых факторов, доказывающих актуальность изучения вопросов обучения говорению на иностранном языке. Так, говорение позволяет наладить контакт и понимание с представителями другой национальности; достигнуть высокой эффективности в сотрудничестве с иностранными коллегами; предлагать эффективные пути решения возникающих проблем (передача знаний, идей и т. д.); описывать внутренние переживания и чувства; оказывать воздействие на человека.

Для успешной коммуникации важно учитывать все инструменты общения. При говорении задействованы речевой аппарат для выражения мыслей и слуховой аппарат для восприятия вербализированных идей. Источник информации кодирует мысли в звуковую форму, а адресат, получая звуковую форму, распознает ее и интерпретирует полученную информацию. Данная последовательность этапов осуществления общения особенно подчеркивает актуальность обучения говорению в рамках школьной программы для того, чтобы ученик мог научиться не только грамотно закодировать идею на языке общения, но и верно декодировать послание на иностранном языке. Для этого говорящий должен уметь свободно оперировать не только знанием лексики изучаемого языка, но также уметь правильно строить предложения (знать грамматику) и корректно их произносить (владеть произношением и интонацией). Ведь от правильного произношения зависит, насколько точно говорящий будет понят собеседником.

Целью данного исследования является выявление основных трудностей в обучении говорению, с которыми сталкиваются как педагоги, так и ученики, и поиск путей решения выявленных проблем.

Задачи исследования:

- проанализировать сложности в изучении английского языка (на примере работы педагогов средней общеобразовательной школы № 13 и гимназии № 16 г. Сочи);
- проанализировать причины нежелания изучать иностранный язык школьниками;

¹ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во «Икар», 2009. 448 с.

– изучить сложности в освоении говорения, с которыми сталкиваются сами школьники;

– разработать предложения по решению проблем в обучении говорению.

Методы исследования:

1) теоретические: анализ литературы по теме исследования, обобщение изученного материала, сравнение авторских позиций по проблеме исследования;

2) эмпирические: наблюдение, опрос.

ОБЗОР ПРЕДМЕТНОГО ПОЛЯ

Анализ источников по исследуемому вопросу продемонстрировал, что для эффективного обучения говорению важно учитывать виды речи, с которыми сталкивается говорящий в процессе общения. К ним можно отнести инициативный, реактивный и репродуктивный виды [4, с. 96-97]. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Согласно Ф. Кайнцу, «самой совершенной является та речь, пользуясь которой говорящий сознательно соотносит языковые знаки с соответствующим содержанием, обусловленным речевой ситуацией» [5, S. 131]. Такая речь, согласно его определению, называется инициативной, или активной речью. Это связано с тем, что данный вид речи предполагает активацию идеи в голове человека и ее последующую репрезентацию на основании личного желания говорящего поделиться данной идеей. Таким образом, говорящий должен быть способным вербализовать свои мысли на языке говорения, что упрощается тем фактом, что говорящий может сам подобрать лексику для своей речи и изложить идеи в тех конструкциях, которые ему знакомы, так как инициатива речи принадлежит именно ему.

Реактивная речь является ответной, она предполагает наличие запроса (стимула), который побуждает говорящего формировать ответ на поступивший речевой запрос. В данном случае причиной речевого акта служит не желание говорящего, а запрос собеседника.

Репродуктивная речь иначе называется стохастической и предполагает репрезентацию заранее подготовленного высказывания, чтения отрывка из книги, передачу заученного текста и т. д.

В рамках данного исследования также были учтены фазы, составляющие психологическую структуру акта говорения. Так, при анализе работы учеников на уроках английского языка педагоги анализировали побудительно-мотивационную фазу. Данный этап фокусирует внимание на процессе возникновения идеи начать общение в результате сложения таких составляющих, как мотив и цель речевого акта. Далее была проанализирована аналитико-синтетическая фаза. На данном этапе происходит конструирование будущего высказывания: ученик подбирает доступные ему лексические единицы, правила грамматического построения высказывания и т. д. Следующим этапом является непосредственное воспроизведение мысли в речи – исполнительная фаза. Здесь значение имеет не только произношение звуков и слов, но и верное интонационное оформление речи. Заключительным этапом является контролирующая фаза, цель которой состоит в осмыслении представленного вербального высказывания для выявления возможных ошибок и их учета в дальнейшей работе по формированию грамотной речи. Данный этап наиболее продуктивен в том случае, если у ученика присутствует регулярная языковая практика, благодаря которой он может сравнивать свою речь с неким сформированным в сознании образцом.

Важно отметить, что при обучении говорению значимую роль играют такие формы данного вида речевой деятельности, как диалог и монолог. Так, диалог помогает в формировании спонтанной речи, развитии умений и навыков говорения без подготовки. Монолог же, напротив, способствует развитию инициативной речи, когда ученик усваивает навыки построения заранее продуманной речи с учетом логики высказывания и последовательности репрезентации идей.

Все представленные выше виды речи (инициативная, реактивная, репродуктивная); фазы акта говорения (побудительно-мотивационная, аналитико-синтетическая, исполнительная, контролирующая), а также формы говорения (диалог и монолог) были рассмотрены нами в рамках проведенного исследования на базе средней общеобразовательной школы № 13 им. Б.Г. Гагина и гимназии № 16 им. Героя Советского Союза И.Н. Поцелуева (г. Сочи).

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Для выявления наиболее сложных для преподавания и освоения школьниками видов речевой деятельности нами был проведен опрос среди педагогов английского языка в вышеуказанных образовательных учреждениях. Всего в опросе приняло участие 12 учителей (рис. 1).

Как видно из рис. 1, большинство преподавателей сошлись во мнении (9 человек), что наибольшую сложность для школьников вызывает именно обучение говорению. Педагоги отмечают значительные сложности и

в отношении остальных видов речевой деятельности. Однако именно говорение, по опыту педагогов, вызывает у школьников наибольшие трудности.

Мнение педагогов складывалось из ряда аспектов:

1) инициативная речь: дети не проявляют инициативы к говорению, не могут самостоятельно подобрать языковой материал, а также средства выразительности;

2) реактивная речь: дети не отвечают на вопросы педагога, боятся отвечать;

3) репродуктивная речь: выученный фрагмент рассказывают без понимания, без интонационных выделений смысловых фрагментов и т. д.;

4) побудительно-мотивационная фаза говорения: развита слабо, ученики не хотят пробовать говорить на занятиях, стесняются своей речи;

5) аналитико-синтетическая фаза говорения: ученики не могут самостоятельно сконструировать предложение в сознании;

6) исполнительная фаза говорения: произношение, интонация, а также грамматическое оформление высказывания сопровождаются большим количеством ошибок;

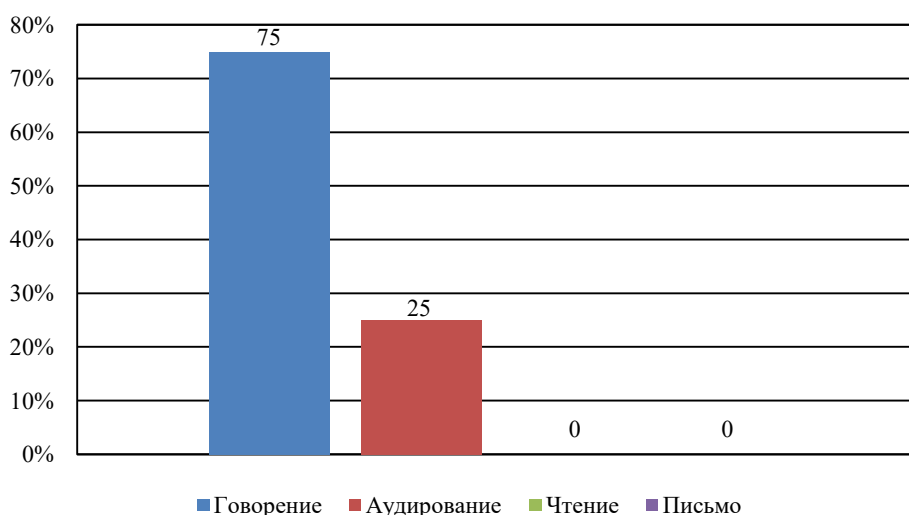


Рис. 1. Результаты опроса учителей английского языка о наиболее сложных для преподавания и освоения школьниками видов речевой деятельности

Fig. 1. The results of a survey of English teachers on the most difficult types of speech activity for teaching and mastering by school students

7) контролирующая фаза говорения: при прослушивании собственной речи ученики не способны выявить ошибки;

8) диалог: способны воспроизводить только заранее заученный диалог; спонтанный диалог не возможен;

9) монолог: ученики способны рассказать только заранее выученный монолог, при этом отсутствует интонационное оформление речи.

Помимо представленных замечаний педагогов, подтверждением предположения о том, что наибольшую трудность в изучении английского языка для школьников представляет именно говорение, послужили результаты тестирования учеников 8–9 классов. Общее количество учеников из ранее упомянутых образовательных учреждений, которые проходили тестирование, составило 244.

Результаты тестирования показали, что наименьшее количество баллов ученики набрали именно в разделе говорения (рис. 2).

На рис. 2 представлен средний балл, который набрали ученики, выполнив задания по говорению, аудированию, чтению и письму на английском языке. Результаты тестирования подтвердили точку зрения педагогов о том, что именно говорение вызывает наибольшие сложности в обучении иностранному языку. Примечательно, что в СОШ № 13 и Гимназии № 16 педагоги работают с разными учебно-методическими комплексами (далее УМК) – *“Forward”* и *“Spotlight”* («Английский в фокусе») соответственно. При этом в учебнике из УМК *“Forward”* представлено значительно большее количество заданий по говорению в сравнении с учебником из УМК *“Spotlight”*. В каждом модуле первого представлено от 2 до 4 разделов, посвященных именно формированию навыков говорения, в то время как второй предлагает только два блока по говорению в каждом модуле. Однако важно отметить, что каждый из блоков по говорению в учебнике *“Spotlight”* совмещен с развитием умения аудирования или изучени-

ем новых слов. В учебнике *“Forward”* для 8 класса представлено 28 блоков по говорению, в учебнике *“Spotlight”* для 8 класса – 16 блоков, тогда как в тех же учебниках для 9 класса – 29 и 16 блоков соответственно. Таким образом, можно сделать вывод о том, что, независимо от выбранного учебника и того, насколько он ориентирован на развитие умения говорить на иностранном языке, проблема обучения школьников именно этому виду речевой деятельности остается актуальной и вызывает наибольшие сложности как у учеников, так и у учителей.

Проведенное тестирование также позволило выявить средний балл по английскому языку в 8–9 классах: 3,45 балла. Полученный результат наметил необходимость проведения опроса среди самих школьников с целью выявления причин низкой успеваемости по данному учебному предмету.

В опросе приняло участие 158 учеников из вышеназванных образовательных учреждений. Наиболее распространенной причиной низкой успеваемости оказалось непонимание учениками цели изучения иностранного языка. Так, 55,0 % (87 учеников) отметили, что английский язык не пригодится им в жизни, а соответственно, нет необходимости тратить свое время на его изучение. 34,9 % (55 учеников) признались, что им с трудом дается изучение иностранного языка, поэтому их успеваемость достаточно низкая, а порой даже неудовлетворительная. Оставшиеся 10,1 % (16 учеников) указали на неинтересный формат занятий, ввиду чего они попросту не хотят изучать английский язык (рис. 3).

Данные, полученные в результате опроса, указывают на необходимость донесения до учеников 8–9 классов идеи важности изучения английского языка. В этой связи представляется возможным перейти к рассмотрению вопроса мотивации с позиций психологии подросткового возраста в целом, познавательных ценностей изучения иностранного языка, преимуществ умения индивида говорить на иностранном языке и т. д.

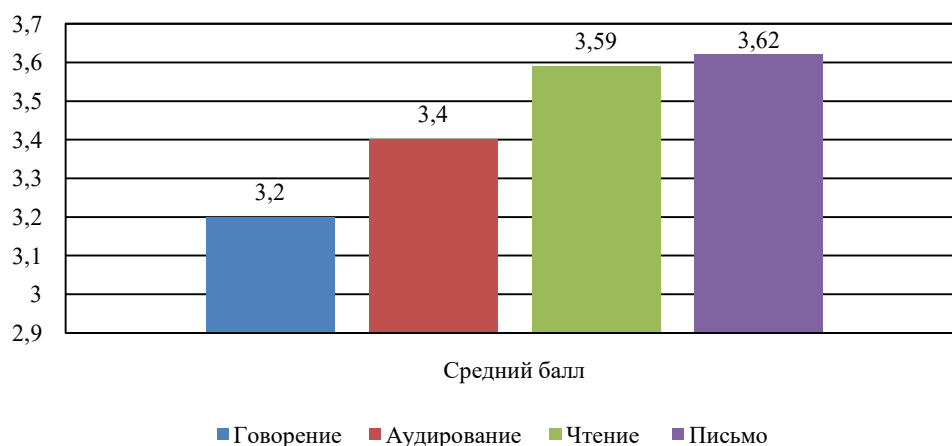


Рис. 2. Результаты тестирования по английскому языку

Fig. 2. The results of English testing

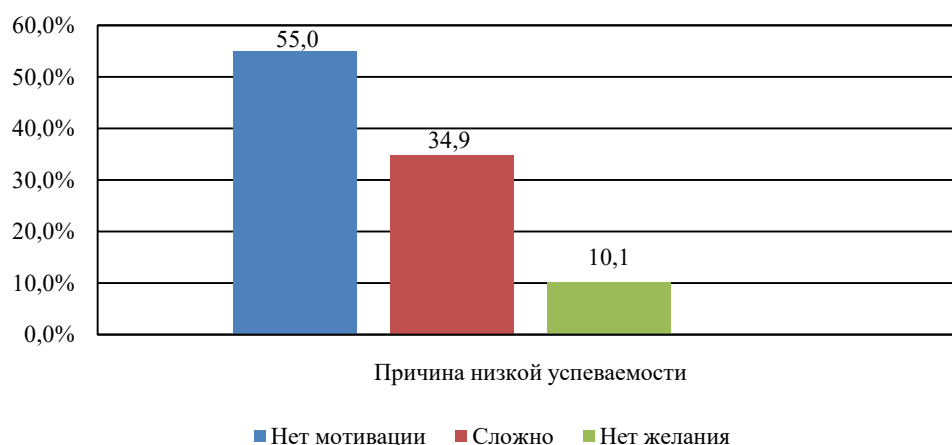


Рис. 3. Результаты опроса учеников о причинах низкой успеваемости

Fig. 3. Results of a survey of students about the reasons for low academic performance

ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

Для начала необходимо обратить внимание на то, что главная потребность, которую испытывают ученики в подростковом возрасте, – есть потребность в общении [6, с. 109]. Само стремление учеников 8–9 классов как можно больше общаться со сверстниками делает обучение говорению актуальным для них. Достаточно объяснить подросткам, что

умение говорить на английском языке позволит им уже сейчас общаться с ребятами из других стран и находить там новых друзей, а в будущем и навещать их, путешествуя по миру. Однако, помимо общей потребности в общении, у каждого подростка есть свои индивидуальные интересы. Кто-то увлекается рисованием, кто-то танцами или определенным видом спорта. Поэтому важно дать понять подростку, как он сможет связать умение говорить на английском языке со своими ин-

тересами. Например, если подросток любит рисовать, то можно объяснить ему, как иностранный язык поможет путешествовать в разные страны и демонстрировать или даже представлять на выставках его картины и т. д.

Также можно выделить ряд дополнительных преимуществ изучения иностранного языка.

1. Обучение английскому языку помогает школьникам эффективнее и быстрее овладеть другими навыками. Дети, изучающие иностранный язык, как отмечал Е.М. Верещагин, «показывают пластичность мышления, проявляют творческий подход в работе с понятиями <...> располагают большим количеством сепаратных или независимых друг от друга мыслительных способностей» (цит. по: [7, с. 94]).

2. Обучение английскому языку помогает развивать работу интеллекта. Так, в исследованиях 1950–1970-х гг. зачастую встречаются упоминания о том, что дети, изучающие иностранный язык, демонстрируют положительную динамику интеллектуального развития, превосходящую аналогичный процесс у детей, владеющих только одним языком: наблюдается развитие «чувствительности к семантическим взаимоотношениям между словами, способность делать обобщающие умозаключения и решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой, умение использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач» и т. д. [7, с. 94].

3. Запоминание новых лексических единиц иностранного языка способствует повышению эффективности протекания когнитивных процессов у подростков: улучшается восприятие и память, формируется воображение, повышается внимательность, развиваются мыслительные процессы. При изучении иностранных слов не только компенсируется познавательная потребность ученика, но и происходит ее актуализация; отмечается развитие новых компетенций (коммуникативной, социокультурной и др.); посредством практики запоминания новой лексики происходит совершенствование ра-

боты механизмов, отвечающих за накопление, хранение, а также использование иностранных слов и новых знаний [8, с. 69].

4. Обучение английскому языку способствует росту уверенности ученика в своих силах. Так, почувствовав способность говорить на английском языке, ученик начинает верить, что он сможет овладеть языком в целом, а может, и не одним. Осознав, что труды дают свои результаты, ученики начинают верить, что смогут добиться того, чего захотят. В этой связи Т.М. Шепеленко отмечает, что «уверенность в своих силах может складываться из множества различных составляющих, таких как уверенность в умении коммуницировать средствами второго языка на должном уровне, уверенность в получении хорошей и/или отличной оценки при сдаче тестовых заданий или экзаменов, уверенность в своих способностях постигать и показывать отличные результаты при изучении иностранных языков, уверенность справиться с любой стрессовой ситуацией на занятии или в жизни» [9, с. 122].

5. Знание английского языка дает возможность выстроить карьеру в будущем. Так, согласно статистическим данным, знание иностранного языка оценивается работодателями в 10–15 % дополнительной заработной плате. Еще в XX веке исследователи указывали на явное превосходство изучающих иностранный язык детей в профессиональной и научной деятельности (цит. по: [7, с. 94]).

Это лишь небольшой перечень факторов, способствующих росту изучения иностранного языка. Однако необходимо принимать во внимание и то, что, значительная часть опрошенных учащихся 8–9 классов (34,8 % респондентов) находит изучение английского языка довольно сложным процессом. Это привело нас к осознанию необходимости установления причин, которые, по мнению самих школьников, вызывают наибольшие трудности при освоении умения говорить на английском языке.

Обобщив ответы опрошенных учеников, мы выявили три основных фактора, сдержи-

вающих развитие умения говорить на иностранном языке:

1) стеснение перед одноклассниками, страх выглядеть глупо (50 % опрошенных);

2) нехватка знаний, отсутствие возможности посмотреть в словаре перевод незнакомого слова или освежить в памяти забытое правило (29,7 % опрошенных);

3) трудность в построении предложения в процессе спонтанной речи, сложность одновременно обдумывать лексику и грамматику и при этом говорить/слушать собеседника (20,3 % опрошенных) (рис. 4).

Итак, опрос показал, что страх ошибиться и стеснение выступать перед классом являются наиболее распространенной причиной, по которой ученики 8–9 классов не реализуют свой потенциал в говорении на английском языке. Также значительному количеству учеников не хватает знаний или практики их применения.

Для преодоления выявленных трудностей и достижения эффективности обучения иностранному языку вообще и говорению на нем, в частности, представляется необходимым учитывать возрастные особенности учеников 8–9 классов, а также использовать формат урока, который наиболее интересен им.

В 2020 г. нами было проведено анкетирование среди 60 учеников 8–9 классов (32 восьмиклассника и 28 девятиклассников), проживающих в городе Сочи, которое позволило установить, что наибольший интерес у данной категории школьников вызывает просмотр фильмов на иностранном языке [10, с. 122]. Вследствие пандемии, приведшей к режиму самоизоляции во время исследования, было принято решение провести данное анкетирование посредством социальной сети ВКонтакте. Анализ ответов подростков показал, что именно использование фильмов представляется подросткам тем вариантом организации урока, который мог бы мотивировать их на освоение говорения на иностранном языке. Такое мнение высказали 80 % опрошенных учеников (48 человек). Важно отметить, что на момент проведения исследования никто из задействованных педагогов не практиковал использование

фильмов на уроках английского языка, как отметили все опрошенные школьники. Помимо просмотра современных англоязычных фильмов, ученикам на выбор были предложены следующие варианты: чтение; прослушивание монологов; прослушивание диалогов; прослушивание известных музыкальных треков; просмотр кратких видео на английском языке. Результаты ответов учеников представлены на рис. 5.

Проведенное исследование показало, что эффективная методика обучения говорению на английском языке может быть построена с опорой на психологические особенности, присущие подростковому возрасту, индивидуальные интересы учеников, а также их повышенный интерес к англоязычным фильмам. Практика работы в школе также помогла выявить одну достаточно характерную черту подросткового возраста – частое невыполнение домашнего задания, что нередко приводит к срыву замысла педагога по организации занятия, так как более 50 % учеников, как правило, не готовы к уроку. Именно поэтому эффективным представляется такой формат проведения занятия, при котором наиболее значимые задания будут выполняться в рамках самого урока. Такая организация обучения вполне достижима при опоре на фильмы: педагог подбирает отрывок фильма, организует совместный просмотр на занятии, а далее предлагает креативные задания к данному отрывку. Интерес детей и любовь к занятиям по английскому языку непременно повышаются ввиду того, что при такой организации обучения они испытывают меньше стресса и утомления от дополнительной работы дома.

Однако планирование урока, посвященного обучению говорению на английском языке, должно не только учитывать интересы учеников, но и иметь научное обоснование. В частности, при разработке плана такого урока необходимо опираться на то, что сам процесс говорения включает в себя три стадии: программирование речи; построение синтаксической структуры предложения и, наконец, озвучивание речи.

При программировании речи ученик формирует в сознании представление о том, что он хочет сказать. Таким образом, он выбирает идею высказывания и подбирает необходимую лексику. Данный этап предполагает наличие у подростка достаточного словарного запаса, который позволит ему донести до собеседника свою мысль. Задача педагога в данном вопросе – позаботиться о том, чтобы ребенок мог оперировать всеми необходимыми словами и словосочетаниями. К примеру, выбрав тот или иной фильм, педа-

гог предлагает сначала ознакомиться с новыми словами, фразами, фразеологизмами и т. д., с которыми ученики столкнутся при просмотре. Данные слова и конструкции следует для начала произнести совместно с учениками для того, чтобы они понимали их звучание в речи и сами могли в дальнейшем их проговаривать. Также можно предложить ученикам составить с данными словами предложения или диалоги для того, чтобы они могли верно употреблять их в речи.

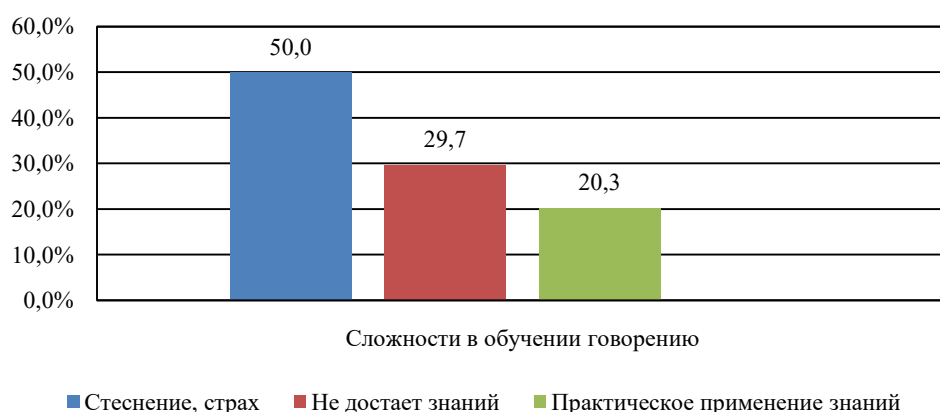


Рис. 4. Результаты опроса учеников о трудностях при обучении говорению
Fig. 4. Results of a survey of students about difficulties in learning speaking

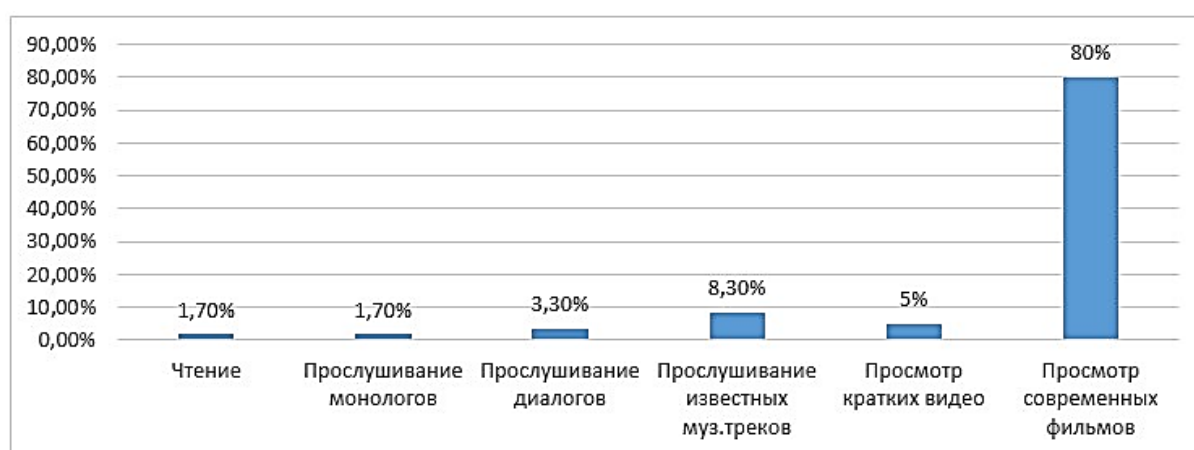


Рис. 5. Результаты опроса учеников 8–9 классов о формах организации обучения говорению на английском языке
Fig. 5. Results of a survey of pupils in grades 8th–9th about the forms of organization of teaching English speaking

Для построения синтаксической структуры предложения ученик должен знать все необходимые грамматические правила. Практика работы педагогом показала, что запоминание грамматических правил достаточно сложно дается ученикам 8–9 классов. Однако эффективность усвоения грамматики значительно возрастает при запоминании правил через песни. Так, педагог может наложить грамматическое правило на известную подросткам музыку и совместно исполнять полученную песню с учениками в начале каждого урока. Без приложения особых усилий ученики запоминают песню, а соответственно, и правило. Составление фраз и диалогов, предложенное ранее, позволяет практиковать применение полученных знаний.

На этапе озвучивания речи важно помочь ученику преодолеть свое стеснение и страх сказать что-то неправильно. Важно хвалить ученика за малейшие достижения и подбадривать его в случае их отсутствия. Не стоит немедленно исправлять ошибку, если она отмечена в речи впервые, ученик может совершить ее из-за волнения, а не из-за отсутствия знания. Поэтому указывать ошибку стоит только тогда, когда ученик допускает ее неоднократно. Для озвучивания речи ученику недостаточно знать лексику и грамматику, важно также понимать правила интонационного оформления высказывания, а также знать о том, как произносятся отдельные слова.

Возвращаясь к психологическим особенностям подросткового возраста, важно учитывать, что при ряде общих закономерностей развития в том или ином возрасте отмечаются и индивидуальные психологические особенности: одни ученики могут быть открытыми и весьма общительными, другие, напротив, предпочитают оставаться в стороне; мальчики расположены к общению, как правило, меньше, чем девочки и т. д. Эти особенности должны быть также учтены при оценке работы учеников на уроке: малая активность не всегда означает отсутствие знаний, иногда это просто черта характера.

Еще одной характерной чертой подросткового возраста является желание оспорить

чье-то мнение; указать на неправоту и т. д. В таком ключе ученикам 8–9 классов будет достаточно интересно реализовать эту потребность, к примеру, в ходе ролевой игры на занятии: ученики могут разделиться на две группы и обсуждать какие-то спорные моменты касательно просмотренного отрывка из фильма, выдвигать аргументы за и против, доказывать свою точку зрения. Для такой игры хорошо подходит вариация программы «Пусть говорят», на которой ученики могут обсуждать тот или иной фильм или поступок главного героя и т. д.

Все предложенные варианты урока должны сопровождаться созданием ситуации успеха в процессе обучения говорению на английском языке. Задания должны формироваться таким образом, чтобы они первоначально были достаточно простыми для учеников. Благодаря этому будет расти их желание заниматься дальше; будет повышаться уверенность в том, что научиться говорить на английском языке им под силу. Необходимо регулярно отмечать самые малые достижения каждого ученика.

Сделанные в рамках работы выводы не противоречат взглядам других исследователей, но дополняют существующие работы по вопросам обучения говорению на английском языке положениями о влиянии субъективных факторов на успешность анализируемого процесса.

Основным ограничением данного исследования следует считать незначительный охват учебных заведений в качестве опытно-экспериментальной базы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать ряд выводов.

На современном этапе изучения иностранного языка в 8–9 классах наибольшую сложность представляет освоение умения говорения.

Главными причинами, по которым ученики 8–9 классов не проявляют интереса к изучению английского языка, являются непонимание цели, сложность запоминания

правил и новых слов, отсутствие желания ввиду неинтересного формата занятий.

Наибольшую сложность в обучении говорению на английском языке, по мнению школьников, вызывает страх ошибиться и стеснение выступать перед классом. Кроме того, значительному количеству учеников не хватает знаний или навыков их применения на практике.

Наиболее перспективными шагами для преодоления трудностей в обучении говорению учеников 8–9 классов представляются следующие: а) учет особенностей подростковой психологии; б) пропаганда познавательных ценностей изучения иностранного языка и преимуществ умения говорить на иностранном языке среди подростков; в) учет интересов учеников при планировании уроков английского языка, посвященных обучению говорению с опорой на фильм.

Таким образом, изучение английского языка в целом и особенно освоение умения говорить на нем – трудоемкий процесс, который вызывает отрицательное отношение подростков ввиду психологических особенностей данного возраста. Поэтому уроки в 8–9 классах должны быть организованы так, чтобы привлечь учеников и развить у них устойчивый интерес к новому языку и его изучению. Предпочтение подростков к использованию на занятиях по английскому языку

фильмов позволяет разработать эффективную методику по обучению говорению.

Научная новизна работы состоит в изучении влияния возрастных особенностей учеников 8–9 классов на обучение их говорению на английском языке, а также в установлении в результате эмпирического исследования (опроса) трудностей, с которыми сталкиваются ученики при освоении умения говорить по-английски, а также причин их низкой успеваемости по английскому языку.

Теоретическое значение заключается в обобщении данных исследований, связанных с определением понятия «говорение», видов говорения и рассмотрением психологической структуры акта говорения.

Практическое значение состоит в том, что в рамках проделанной работы были предложены шаги по повышению эффективности обучения говорению на английском языке в 8–9 классах с учетом психологических особенностей подросткового возраста, познавательных ценностей изучения иностранного языка, индивидуальных целей подростков, а также их интересов в планировании уроков по данному предмету.

Перспективы дальнейших научных работ в данном направлении предполагают создание методики обучения говорению на английском языке учеников 8–9 классов с использованием фильмов и моделей уроков ее реализации.

Список источников

1. Забусова Е.И., Лазарева А.Ю., Колодченко В.В. Развитие речевой деятельности // Символ науки. 2018. № 10. С. 82–83.
2. Золотарева С.А., Межова М.В. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 48. С. 207–212.
3. Chaney A.L., Burk T.L. Teaching Oral Communication in Grades k-8. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
4. Лихачева О.Н. Приемы обучения устной речи во взаимосвязи с развитием мышления на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе обучения // Новые технологии. 2009. № 1. С. 96–98.
5. Kainz F. Psychologie der Sprache: in 4 Bd. Stuttgart, 1951.
6. Абушкин Б.М., Концевенко Я.Н., Козиков Д.Д. К вопросу о социальном развитии современных школьников // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 100–111. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.08>

7. Николаева А.-М.Ю. Представление о когнитивных способностях детей-билингвов в научной литературе. Опыт оценки когнитивного потенциала билингвальных образовательных программ // Наука и школа. 2016. № 3. С. 93-97.
8. Николаева А.-М.Ю. Влияние обучения лексике второго языка методом погружения в языковую среду на когнитивное развитие ребенка при освоении билингвальной образовательной программы // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 12-4 (54). С. 67-70. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.54.240>
9. Шепеленко Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 1. С. 117-125. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2017.1.12>
10. Калачникова Р.С. Особенности обучения говорению на английском языке учеников 8–9-х классов // Державинский форум. 2020. Т. 4. № 15. С. 119-125.

References

1. Zabusova E.I., Lazareva A.Y., Kolodchenko V.V. Razvitiye rechevoy deyatel'nosti [Development of speech activity]. *Simvol nauki: mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal – Symbol of Science: International Scientific Journal*, 2018, no. 10, pp. 82-83. (In Russian).
2. Zolotareva S.A., Mezheva M.V. Obucheniye govoreniyu kak vidu rechevoy deyatel'nosti v kontekste mezhdunarodnogo vzaimodeystviya studentov [Teaching speaking as a type of speech activity in the context of international students' interaction]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2019, no. 48, pp. 207-212. (In Russian).
3. Chaney A.L., Burk T.L. *Teaching Oral Communication in Grades k-8*. Boston, Allyn and Bacon Publ., 1998.
4. Likhacheva O.N. Priemy obucheniya ustnoy rechi vo vzaimosvyazi s razvitiem myshleniya na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu na prodvinutom etape obucheniya [Methods of oral speech teaching in conjunction with the development of thinking in lessons of Russian as a foreign language at an advanced stage of learning]. *Novyye tekhnologii – New Technologies*, 2009, no. 1, pp. 96-98. (In Russian).
5. Kainz F. *Psychologie der Sprache: in 4 Bd.* Stuttgart, 1951. (In German).
6. Abushkin B.M., Kontsevenko Y.N., Kozikov D.D. K voprosu o sotsial'nom razvitii sovremennykh shkol'nikov [On the issue of the social development of modern school students]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – Systems Psychology and Sociology*, 2020, no. 1 (33), pp. 100-111. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.33.1.08>. (In Russian).
7. Nikolayeva A.-M.Y. Predstavleniye o kognitivnykh sposobnostyakh detey-bilingvov v nauchnoy literature. Opyt otsenki kognitivnogo potentsiala bilingval'nykh obrazovatel'nykh programm [The concept of the cognitive abilities of bilingual children in the scientific literature. Experience in assessing the cognitive potential of bilingual educational programs]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2016, no. 3, pp. 93-97. (In Russian).
8. Nikolayeva A.-M.Y. Vliyaniye obucheniya leksike vtorogo yazyka metodom pogruzheniya v yazykovuyu sredu na kognitivnoye razvitiye rebenka pri osvoenii bilingval'noy obrazovatel'noy programmy [Influence of teaching second language vocabulary by immersion in the language environment on the cognitive development of a child when mastering a bilingual educational program]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2016, no. 12-4 (54), pp. 67-70. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.54.240>. (In Russian).
9. Shepelenko T.M. Psikhologicheskiye aspekty izucheniya inostrannykh yazykov [Psychological aspects of learning foreign languages]. *Vestnik PNIU. Problemy yazykoznaneya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 117-125. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2017.1.12>. (In Russian).
10. Kalachnikova R.S. Osobennosti obucheniya govoreniyu na angliyskom yazyke uchenikov 8–9-kh klassov [Special aspects of English speaking teaching in 8 and 9 forms]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2020, vol. 4, no. 15, pp. 119-125. (In Russian).

Информация об авторе

Калачникова Раксана Суреновна, аспирант направления подготовки 44.06.01 Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык), Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-3978-1129](https://orcid.org/0000-0002-3978-1129), roxy0308@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.09.2021
Одобрена после рецензирования 10.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the author

Raksana S. Kalachnikova, Post-Graduate Student of 44.06.01 Theory and Methods of Teaching and Education (Foreign Language) Programme, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-3978-1129](https://orcid.org/0000-0002-3978-1129), roxy0308@mail.ru

The article was submitted 17.09.2021
Approved after reviewing 10.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-127-134

Обучение иноязычной монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения

Александр Анатольевич ЛЮЛЮШИН*, Оксана Ивановна СТЕПАШКИНА

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

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

*Адрес для переписки: lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Аннотация. Широкое внедрение дистанционного обучения в средней школе в период распространения коронавирусной инфекции COVID-19 оказало значительное влияние на разработку новых методик обучения аспектам иностранного языка и видам иноязычной речевой деятельности на основе дистанционных технологий. Овладение умениями монологической речи выступает одним из требований к уровню овладения учащимися иностранным языком к моменту окончания средней общеобразовательной школы. Вместе с тем разработка методики развития данных умений посредством дистанционных технологий не выступала предметом отдельного исследования, что и определило цель и актуальность настоящего исследования. На основе анализа научной литературы была разработана методика развития умений монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения. Методика включает в себя три этапа – установочно-технологический, процессуальный и оценочный – и четырнадцать соответствующих шагов: 1) цель, задачи, тематика проекта, критерии оценки; 2) технические вопросы реализации проекта; 3) обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности; 4) овладение учащимися новой активной лексикой; 5) погружение учеников в проблематику монолога; 6) поиск необходимой информации в сети Интернет; 7) обработка полученных иноязычных материалов; 8) составление текста монолога; 9) запись и размещение подкастов учащихся; 10) просмотр подкастов учащимися; 11) сетевое обсуждение подкастов учащимися; 12) оценка подкастов учителем; 13) учитель оценивает участие учащихся в сетевом обсуждении подкастов; 14) самооценка и рефлексия учащихся.

Ключевые слова: монологическая речь, дистанционное обучение, подкасты, методика обучения, старшие классы

Для цитирования: Люлюшин А.А., Степашкина О.И. Обучение иноязычной монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 127-134. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-127-134>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-127-134

Teaching foreign language monologue speech of high school students in conditions of distance learning

Alexander A. LYULYUSHIN*, Oksana I. STEPASHKINA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation

*Corresponding author: lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Люлюшин А.А., Степашкина О.И., 2022

Abstract. The widespread introduction of distance learning in secondary schools during the spread of the coronavirus infection COVID-19 had a significant impact on the development of new methods of teaching aspects of a foreign language and types of foreign language speech activity based on distance technologies. Mastering the skills of monologue speech is one of the requirements for the level of mastering a foreign language by students by the time they graduate from a secondary school. At the same time, the development of methods for developing these skills through remote technologies was not the subject of a separate study, which determined the purpose and relevance of this study. Based on the analysis of scientific literature, we develop methods for developing the skills of monologue speech of high school students in the context of distance learning. The methods includes three stages – installation-technological, procedural and evaluation – and fourteen corresponding steps: 1) goal, objectives, subject of the project, evaluation criteria; 2) technical issues of project implementation; 3) discussion of information security issues; 4) students mastering new active vocabulary; 5) immersion of students in the problems of the monologue; 6) search for the necessary information on the Internet; 7) processing of received foreign language materials; 8) compiling the text of the monologue; 9) recording and posting student podcasts; 10) watching podcasts by students; 11) online discussion of podcasts by students; 12) evaluation of podcasts by the teacher; 13) the teacher evaluates the participation of students in the network discussion of podcasts; 14) self-assessment and reflection of students.

Keywords: monologue speech, distance learning, podcasts, teaching methods, senior grades

For citation: Lyulyushin A.A., Stepashkina O.I. Obucheniye inoyazychnoy monologicheskoy rechi uchashchikhsya starshikh klassov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Teaching foreign language monologue speech of high school students in conditions of distance learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 127-134. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-127-134> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 способствовала пересмотру и интенсификации многих подходов, методов и форм обучения различным учебным предметам, включая и иностранный язык. Отечественные и зарубежные методисты в работах последних лет отмечают важность разработки методик обучения иностранному языку в целом и отдельным видам речевой деятельности или аспектам языка в частности на основе дистанционных технологий. Наличие такого педагогического и методического ин-

венные и зарубежные методисты в работах последних лет отмечают важность разработки методик обучения иностранному языку в целом и отдельным видам речевой деятельности или аспектам языка в частности на основе дистанционных технологий. Наличие такого педагогического и методического ин-

струментария позволит учащимся продолжать формировать аспекты иноязычной коммуникативной компетенции независимо от формы обучения. Анализ методических научных работ последних лет показывает значительный интерес ученых-методистов и учителей-практиков к вопросам разработки методик дистанционного обучения иностранному языку. Один из авторитетных российских научно-методических журналов «Иностранные языки в школе» в 2020 и 2021 гг. выпустил специальные номера, посвященные вопросам обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения. При этом следует отметить, что в центре внимания в каждой работе находилось развитие определенных речевых умений или формирование некоторых языковых навыков речи учащихся или студентов при использовании одной конкретной интернет-технологии или интернет-платформы. В своей работе П.В. Сысоев показывает историю зарождения и развития метода проектов, выделяет ключевые этапы реализации проектной методики в обучении иностранному языку, обсуждает основные моменты управления иноязычными проектами [1]. Этапы реализации проектной методики, предложенные П.В. Сысоевым, послужили основой для разработки другими авторами конкретных методик обучения аспектам языка или видам речевой деятельности. В частности, С.В. Попова предложила методику обучения речевому взаимодействию на основе кейс-метода [2], П.Ю. Золотов и М.С. Коган и Н.В. Попова – методику формирования языковых навыков речи на основе корпусных технологий [3; 4], Е.М. Шульгина – методику развития речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест [5]. Корпус методических исследований продолжают работы, ориентированные на вузовскую педагогику. М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов, И.А. Евстигнеева предложили методику развития умений письменной речи обучающихся на основе блог-технологии [6], И.В. Харламенко – методику обучения письменной речи на основе вики-технологии [7], П.В. Сысоев и Н.И. Хмаренко предложили для обсуждения дискуссионные вопросы

реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве при реализации иноязычных проектов [8]. Изучение этих и других работ, посвященных использованию дистанционных технологий в обучении иностранному языку, свидетельствует о том, что внимание ученых обращено преимущественно к развитию умений иноязычного межкультурного взаимодействия обучающихся в условиях дистанционного обучения. Иноязычное общение всегда означает диалогическое взаимодействие, обмен мнениями, получение и обмен информацией между обучающимися. Вместе с тем вопросы обучения учащихся монологической речи не выступали предметом отдельного исследования. Хотя говорение включает в себя как диалогическую, так и монологическую речь. Данное обстоятельство определило актуальность настоящей работы и проблему исследования: в чем будет заключаться методика обучения монологической речи учащихся средней школы на основе дистанционных технологий.

Целью настоящей работы является разработка поэтапной методики обучения иноязычной монологической речи учащихся старших классов в условиях дистанционного обучения.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Содержание обучения учащихся монологической речи. Монологическая речь выступает продуктивным видом речевой деятельности, направленным на передачу информации от одного лица другому лицу или другим лицам. Согласно В.Л. Скалкину, монологическая речь выполняет следующие коммуникативные функции:

– *информативную* – передача новой фактической информации в форме знаний о предметах и явлениях или описание событий, явлений, процессов, результатов деятельности и т. п.;

– *воздейственную* – выражая собственное мнение, говорящий убеждает слушателя (-ей) в своей правоте, в состоятельности или несостоятельности других доводов по обсу-

ждаемой теме, побуждает к определенному действию (или недействию);

- *экспрессивную* – выражение эмоций или эмоционально окрашенное изложение фактической информации;

- *развлекательную* – представляющую монолог артиста на сцене;

- *ритуально-культурную* – высказывания/поздравления/тосты на свадьбах, днях рождения, презентациях и т. п. [9].

В зависимости от этапа обучения содержание обучения монологической речи будет отличаться. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО, 2021) на старшей ступени (10–11 классы, базовый уровень) учащиеся должны развивать следующие умения монологической речи:

- делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме/проблеме;

- кратко передавать содержание полученной информации;

- рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывая свои намерения/поступки;

- рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры, аргументы, делая выводы;

- описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны/стран изучаемого языка» (ФГОС ООО, 2021). Объем высказываний должен составлять 12–15 фраз.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Этапы обучения учащихся монологической речи на основе технологии подкастов. В качестве интернет-технологии, которая может использоваться для развития умений монологической речи учащихся, рекомендуется использоваться аудио- или видео подкасты. Подкаст – это запись сообщения продолжительностью в несколько минут. Учащиеся сами могут записывать свои подкасты на иностранном языке, размещать их или на специальном сервисе подкастов *podomatic.com*, или же в учебной группе в социальной сети «ВКонтакте» для дальнейшей

учебной работы с материалами. С целью соблюдения конфиденциальности, а также для учебных целей учителю и учащимся рекомендуется ограничить доступ к учебным подкастам.

В методической литературе существует несколько научных работ, посвященных использованию подкастов в обучении иностранному языку. Одной из наиболее известных и широко цитируемых является статья П.В. Сысоева «Подкасты в обучении иностранному языку» [10]. В ней ученый рассматривает дидактические свойства и методические функции подкастов, а также выделяет отдельные этапы и шаги реализации проектной методики по обучению учащихся и студентов иноязычным речевым умениям на основе сервиса подкастов. Еще одной известной работой является исследование А.Г. Соломатиной, в котором она разработала методику обучения иноязычному говорению учащихся кадетской школы [11]. П.В. Сысоев и А.Г. Соломатина в своих работах предложили два алгоритма обучения, которые можно взять за основу при разработке нашей методики обучения. Изучение данных алгоритмов позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, ученые предложили разделить обучение на три крупных этапа: установочный, процессуальный и оценочный. В рамках каждого из этапов ученые выделяют отдельные шаги. Во-вторых, на установочном этапе ученые предлагают обсуждать со школьниками вопросы обеспечения информационной безопасности при работе в интернет-среде. Эта идея представляется достаточно актуальной и правомерной, учитывая, что в настоящее время сеть Интернет может нести угрозы как для компьютера, так и для личности пользователя. В-третьих, П.В. Сысоев указывает на необходимость участия учеников в рефлексии по окончании проекта. Данный шаг необходим для выстраивания дальнейшей траектории саморазвития и обучения учащихся. В-четвертых, основной акцент в своих алгоритмах обучения авторы делают на обучении монологу. Вместе с тем, учитывая неразрывную

связь всех видов речевой деятельности, методика должна включать и развитие других рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. В-пятых, никто из авторов не выделил отдельных шагов на формирование языковых навыков речи, что представляется необходимым при обучении иноязычному говорению.

В рамках нашего исследования, учитывая этапы реализации проектной методики на основе информационных и коммуникационных технологий и управления проектами, предложенные П.В. Сысоевым, а также алгоритмы обучения говорению на основе подкастов П.В. Сысоева и А.Г. Соломатиной, предлагается методика обучения монологической речи учащихся на основе подкастов. Методика состоит из трех этапов и четырнадцати соответствующих шагов. Подробнее представим методическое наполнение каждого этапа и шага.

Этап I. Установочно-технологический. На данном этапе учащимся объясняется цель предстоящего проекта, обсуждаются технологические вопросы его реализации.

Шаг 1. Цель, задачи, тематика проекта, критерии оценки. Учащимся объясняется цель проекта по развитию умений монологической речи, обозначается тематика монолога, требования к конечному результату и критерии оценки.

Шаг 2. Технические вопросы реализации проекта. Учитель объясняет учащимся правила записи и размещения подкастов в учебной группе в социальной сети «ВКонтакте».

Шаг 3. Обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности. Учитель объясняет учащимся правила обеспечения информационной безопасности во время участия в проекте.

Этап II. Процессуальный. На данном этапе ведется подготовительная работа по овладению учащимися новой активной лексикой, погружения в проблематику монологов. Учащиеся готовят монологи по темам, размещают их в закрытой группе в социальной сети для последующего обсуждения.

Шаг 4. Овладение учащимися новой активной лексикой. На основе ряда упражнений вводится новая лексика по теме.

Шаг 5. Погружение учеников в проблематику монолога. Учащиеся погружаются в проблематику предстоящего монолога с использованием активной лексики посредством ответов на вопросы учителя, общую онлайн-дискуссию, обсуждения заголовков или картинок и т. п.

Шаг 6. Поиск необходимой информации в сети Интернет. Учитывая уровень владения учащимися иностранным языком, а также их общий уровень сформированности ИКТ-компетентности, учащиеся самостоятельно ищут необходимый материал по изучаемой теме в сети Интернет.

Шаг 7. Обработка полученных иноязычных материалов. Учащиеся изучают, анализируют, классифицируют полученные материалы.

Шаг 8. Составление текста монолога. Учащиеся работают над написанием текста монолога по теме. При необходимости учитель может проверить и подкорректировать тексты.

Шаг 9. Запись и размещение подкастов учащихся. Учащиеся записывают монологи по теме и размещают их в закрытой учебной группе в социальной сети «ВКонтакте».

Шаг 10. Просмотр подкастов учащимися. Учащиеся разделяются на группы по 3–4 человека и смотрят подкасты друг друга.

Шаг 11. Сетевое обсуждение подкастов учащимися. Используя функцию комментирования, ученики комментируют подкасты друг друга. В зависимости от уровня владения иностранным языком учащихся учитель дает конкретные задания на комментирование, определяя объем и структуру комментариев. Авторы подкастов отвечают на комментарии одноклассников.

Этап III. Оценочный. На данном этапе учитель и учащиеся осуществляют оценку проектов и участия в проектной работе.

Шаг 12. Оценка подкастов учителем. Учитель оценивает подкасты каждого ученика по заранее обозначенным критериям оценки.

Шаг 13. Учитель оценивает участие учащихся в сетевом обсуждении подкастов. Учитель оценивает количество комментариев и их качество.

Шаг 14. Самооценка и рефлексия учащихся. После окончания проекта учащимся предлагается оценить свое личное участие в проектной работе, критически оценить свои «сильные» и «слабые» стороны, обозначить моменты для дальнейшего совершенствования.

В процессе реализации проекта роль учителя является не всегда видимой, но значимой. Во-первых, учитель на протяжении всего времени проведения проекта занимается мониторингом учебно-познавательной работы школьников. Во-вторых, при необходимости учитель вносит корректировки в этапы обучения или же оказывает помощь ученикам при составлении текстов монологов. При необходимости может корректировать тексты монологов перед тем, как учащиеся начнут записывать подкасты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Широкое внедрение дистанционных технологий в процессе обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе способствовало разработке методик обучения аспектам языка и видам речевой деятельности учащихся посредством современ-

ных информационных и коммуникационных технологий. Монологическая речь оказалась тем видом речевой деятельности, обучение которому на основе дистанционных технологий не представляло предмет отдельного исследования. Вместе с тем, согласно ФГОС ООО (2021), к моменту завершения обучения учащиеся должны развить ряд умений иноязычной монологической речи. В ходе данной работы была достигнута ее основная цель – разработана методика обучения учащихся монологической речи на основе иноязычных подкастов. Методика включает в себя три этапа – установочно-технологический, процессуальный и оценочный – и четырнадцать соответствующих шагов: 1) цель, задачи, тематика проекта, критерии оценки; 2) технические вопросы реализации проекта; 3) обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности; 4) овладение учащимися новой активной лексикой; 5) погружение учеников в проблематику монолога; 6) поиск необходимой информации в сети Интернет; 7) обработка полученных иноязычных материалов; 8) составление текста монолога; 9) запись и размещение подкастов учащихся; 10) просмотр подкастов учащимися; 11) сетевое обсуждение подкастов учащимися; 12) оценка подкастов учителем; 13) учитель оценивает участие учащихся в сетевом обсуждении подкастов; 14) самооценка и рефлексия учащихся.

Список источников

1. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
2. Попова С.В. Кейс-метод как средство реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в современном школьном образовании // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 57-64.
3. Золотов П.Ю. Формирование иноязычных прагматических навыков старшеклассников посредством обучения прагматическим маркерам с помощью лингвистических корпусов // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 13-19.
4. Коган М.С., Попова Н.В. Использование подходов корпусной лингвистики для изучения иноязычных идиом и фразеологизмов в средней школе // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 20-28.
5. Шульгина Е.М. Формирование речевой компетенции школьников на основе технологии веб-квест // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 52-59.

6. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55.
7. Харламенко И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 11 (163). С. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81)
8. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Проблемные зоны педагогической технологии обучения в сотрудничестве в ходе организации проектной деятельности обучающихся // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 57-61.
9. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию. Киев, 1983.
10. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
11. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.

References

1. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
2. Popova S.V. Keys-metod kak sredstvo realizatsii kompetentnostnogo podkhoda k obucheniyu inostrannym yazykam v sovremennom shkol'nom obrazovanii [Case method as a means of implementing a competency-based approach to teaching foreign languages in modern school education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 57-64. (In Russian).
3. Zolotov P.Y. Formirovaniye inoyazychnykh pragmaticheskikh navykov starsheklassnikov posredstvom obucheniya pragmaticheskim markeram s pomoshch'yu lingvisticheskikh korpusov [Development of foreign language pragmatic skills of high school students by teaching pragmatic markers with the help of linguistic corpora]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 10, pp. 13-19. (In Russian).
4. Kogan M.S., Popova N.V. Ispol'zovaniye podkhodov korpusnoy lingvistiki dlya izucheniya inoyazychnykh idiom i frazeologizmov v sredney shkole [Using corpus linguistics approaches to study foreign language idioms and phraseological units in secondary school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 10, pp. 20-28. (In Russian).
5. Shulgina E.M. Formirovaniye rechevoy kompetentsii shkol'nikov na osnove tekhnologii veb-kvest [Development of speech competence of school students based on web-quest technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 10, pp. 52-59. (In Russian).
6. Evstigneev M.N., Zavyalov V.V., Evstigneeva I.A. Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tekhnologii [Teaching professional written discourse to law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 49-55. (In Russian).
7. Kharlamenko I.V. Ispol'zovanie viki-tekhnologii dlya organizatsii sovmestnoy raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [Using wiki-technologies as a tool for creating collaborative glossary of special terms by science students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 11 (163), pp. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81). (In Russian).
8. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. Problemnyye zony pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve v khode organizatsii proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Problematic areas of pedagogical technology of teaching in cooperation during the organization of project activities of students]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 12, pp. 57-61. (In Russian).
9. Skalkin V.L. *Obucheniye monologicheskomu vyskazyvaniyu* [Learning to Monologue]. Kiev, 1983. (In Russian).

10. Sysoyev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasts in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 189-201. (In Russian).
11. Solomatina A.G. Razvitiye umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Development of speaking and listening skills through educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).

Информация об авторах

Люлюшин Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7938-6118](https://orcid.org/0000-0001-7938-6118), lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Степашкина Оксана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3355-810X](https://orcid.org/0000-0003-3355-810X), stepaschkina.oxana@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 04.10.2021
Одобрена после рецензирования 27.12.2021
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the authors

Alexander A. Lyulyushin, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7938-6118](https://orcid.org/0000-0001-7938-6118), lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Oksana I. Stepashkina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3355-810X](https://orcid.org/0000-0003-3355-810X), stepaschkina.oxana@yandex.ru

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

The article was submitted 04.10.2021
Approved after reviewing 27.12.2021
Accepted for publication 11.02.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

Научная статья

УДК 37.02

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-135-146

Социально-педагогические условия формирования тренером у спортсмена «веры в себя» в ситуациях успеха и неуспеха

**Михаил Иванович СТАРОВ*, Лариса Александровна РОМАНИНА,
Артем Эдуардович БАРАНОВСКИЙ**

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

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

*Адрес для переписки: starovmi@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена актуальная проблема – социально-педагогические условия выработки тренером уверенности в себе у спортсмена в своих способностях и физических возможностях при ситуациях успеха и неуспеха его выступлений на соревнованиях. Рассматриваемая тема мало разработана и исследована в научно-методических отечественных и зарубежных источниках, проанализированных нами. Цель исследования состоит в определении социально-педагогических условий формирования тренером у своих воспитанников веры в себя как при успешных, так и при неуспешных выступлениях на соревнованиях. Методологическими основами исследования стали личностно-деятельностный, субъект-субъектный, отношенческий, аксиологический подходы. Были использованы следующие методы: анализ источников по поднятой проблеме, собственные наблюдения авторов, интервью с тренерами (мужчинами и женщинами) и спортсменами (юношами и девушками), ретроспективный и математический методы. Использование названных методов позволили наметить социально-педагогические условия воспитания веры в себя у спортсменов в спортивной деятельности тренеров. Разработана структура уверенности и неуверенности в себе у спортсмена и их признаки, на основе которых можно было определить итоги социально-воспитательной работы тренера со спортсменом и вносить коррективы в ситуациях успеха или неуспеха его выступлений на соревнованиях. Использованы мнения тренеров и самих спортсменов о воздействии успехов или неудач на формирование у спортсменов (девушек и юношей) «веры в себя», в свои физические, биологические, волевые способности, возможности и социально-педагогические условия их оптимального применения на тренировках и во время соревнований. Выявленные социально-педагогические условия могут быть учтены тренерами в практике спортивной и воспитательной деятельности со спортсменами.

Ключевые слова: социально-педагогические условия, тренер, спортсмен, «вера в себя», уверенность и неуверенность, успех и неуспех, соревнования

Для цитирования: Старов М.И., Романина Л.А., Барановский А.Э. Социально-педагогические условия формирования тренером у спортсмена «веры в себя» в ситуациях успеха и неуспеха // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 135-146. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-135-146>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-135-146

Social and pedagogical conditions for the development of an athlete's "self-belief" by a coach in situations of success and failure

Mikhail I. STAROV*, Larisa A. ROMANINA, Artem E. BARANOVSKIY

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

*Corresponding author: starovmi@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Старов М.И., Романина Л.А., Барановский А.Э., 2022

Abstract. We consider an urgent problem of the social and pedagogical conditions for the coach to develop self-belief in an athlete in his abilities and physical capabilities in situations of success and failure of his performances at competitions. The topic under consideration has been little developed and studied in scientific and methodic domestic and foreign sources that we analyzed. The purpose of the study is to determine the social and pedagogical conditions for the coach's development of self-confidence in his pupils, both in case of successful and unsuccessful performances at competitions. The methodological foundations of the research are the personality-activity, subject-subjective, relational, axiological approaches. The following methods are used: analysis of sources on the problem raised, our own observations, interviews with coaches (men and women) and athletes (boys and girls), retrospective and mathematical methods. The use of the above methods made it possible to outline the social and pedagogical conditions for the upbringing of self-confidence in athletes in the sports activity of coaches. The structure of the athlete's self-confidence and self-doubt and their signs are developed, on the basis of which it possible to determine the results of the social and educational work of the coach with the athlete and make adjustments in situations of success or failure of his performances at competitions. We use the opinions of coaches and athletes themselves about the impact of success or failure on the formation of athletes (girls and boys) "self-belief", in their physical, biological, volitional abilities, capabilities and social and pedagogical conditions of their optimal use in training and during competitions. The revealed social and pedagogical conditions can be taken into account by coaches in the practice of sports and educational activities with athletes.

Keywords: social and pedagogical conditions, coach, athlete, "self-belief", confidence and uncertainty, success and failure, competition

For citation: Starov M.I., Romanina L.A., Baranovskiy A.E. Sotsial'no-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya trenerom u sportsmena «very v sebya» v situatsiyakh uspekha i neuspekha [Social and pedagogical conditions for the development of an athlete's "self-belief" by a coach in situations of success and failure]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 135-146. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-135-146> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Бесспорно, что личность формируется в деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) и в межличностном взаимодействии субъектов деятельности (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев).

Высоко-эмоциональная спортивная деятельность и межличностные взаимодействия субъектов этой деятельности являются основными факторами формирования личностей молодых людей, занимающихся спортом.

Ни для кого не является секретом то, что основная цель тренера и спортсмена при занятиях спортом – это достижение высоких спортивных результатов на соревнованиях. Уверенность в себе, или, как принято считать, вера в себя является одним из ключевых факторов для достижения желаемой цели как самого спортсмена, так и его наставника. Традиционно считается высокое достижение в соревнованиях атрибутом и триумфом каждого спортсмена и его тренера. А вот неудачное выступление спортсмена осуждается не только наставником, но и членами его команды. Нередко неудача в соревновании вообще остается без внимания со стороны товарищей по коллективу и тренера.

Теоретический и методологический анализ феномена «Уверенность в себе» в отечественных и зарубежных источниках произведен учеными М.И. Старовым и Т.Н. Ефимовой [1]. Отмечено, что большое внимание проблеме устойчивости личности спортсмена уделяли ученые О.А. Черникова [2], П.А. Рудик [3], Е.П. Щербаков [4], Е.П. Ильин [5]. Они по-разному характеризуют категорию «уверенность в себе». Так, О.А. Черникова считает, что уверенность в себе проявляется чувствами, переживаниями, которые дают личности реальную, по ее мнению, возможность спрогнозировать успех или неудачу своих будущих действий. П.А. Рудик отмечает, что уверенность в себе человека основана на совокупности волевых качеств, таких как решительность, смелость, храбрость, инициативность, активность и настойчивость. Идентичное мнение с П.А. Рудиком

имеет Е.П. Щербаков. А вот Е.П. Ильин считает свойство «уверенность в себя» интеллектуальным чувством. Как видим, только О.А. Черникова связывает качество личности «уверенность в себе» с прогнозированием удачи или неудачи будущих действий спортсмена.

Как свидетельствует анализ первоисточников вышеперечисленных ученых, никто из них не рассматривает формирование тренером у спортсмена чувства «уверенности в себя» при ситуациях успеха или неуспеха выступлений на соревнованиях, поэтому поднятая нами *проблема* в настоящее время является актуальной и заключается в следующем: каковы социально-педагогические условия, организуемые специально тренером, для формирования у спортсмена уверенности в себя в ситуациях успеха или неуспеха?

Цель исследования – определить социально-педагогические условия, средства, методы и воспитательные приемы, используемые тренером при формировании у своих воспитанников уверенности в свои физические, биологические, психологические способности и возможности с учетом успехов или неуспехов их выступлений на соревнованиях.

Объектом исследования является межличностное взаимодействие субъектов спортивной деятельности – тренера и спортсмена. Предметом – социально-педагогические условия формирования тренером у спортсмена «веры в себя» в ситуациях успеха и неуспеха.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологическими основаниями нашего исследования стали личностно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.В. Занков); субъект-субъектный (К.А. Абульханова, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, В.В. Селиванов); отношенческий (А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов, В.Н. Панферов, М.И. Старов); аксиологический (Е.В. Бонда-

ревская, М.А. Вейт, А.А. Реан, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) подходы.

В исследовании нами использовались следующие *современные методы*: анализ научно-методических источников по проблеме, собственные наблюдения в процессе работы с тренером, интервью с тренерами и спортсменами, ретроспективный, основанный на воспоминаниях и психолого-педагогическом анализе явлений событий, так или иначе повлиявших на формирование у спортсмена «веры в себя».

Прежде всего, хотелось бы, на основе первоисточников по проблеме определиться с понятиями, используемыми нами в исследовании: «Уверенность в себе или вера в себя», «Неуверенность в себе», «Успех» и «Неуспех» спортсмена в выступлениях на соревнованиях.

Уверенность спортсмена в себе или вера в себя – это личностное многокомпонентное социально-педагогическое образование, ко-

торое включает познавательный, ценностно-мотивационный, волевой, эмоционально-эмпатийный, поведенческий компоненты. Представляет собой адекватное позитивное отношение спортсмена к самооценке, уровню притязания, физическим и биологическим способностям и возможностям, проявляется в успешных спортивных результатах и межличностном взаимодействии с другими субъектами спортивной деятельности. Признаки уверенности и неуверенности спортсмена в себе приведены в табл. 1.

Далее отметим, что как «успех», так и «неуспех» являются обязательными составляющими любой социальной деятельности, и как мы уже отметили, не исключением является спортивная деятельность. Эти феномены присущи любому виду спорта.

Успех спортсмена и его тренера – это достижение высоких спортивных результатов, показанных на соревнованиях – победа с высоким результатом, завоевание призового

Таблица 1
Структура феноменов уверенности и неуверенности в себе спортсмена
Table 1
The structure of the athlete's self-confidence and self-doubt phenomena

Признаки уверенности	Компоненты	Признаки неуверенности
Хорошее знание своих физических, биологических, личностных достоинств и возможностей, адекватная самооценка и уровень притязания личности, достаточные знания о пользе занятий спортом для здоровья	Познавательный	Недостаточное знание своих физических, биологических личностных способностей, – неадекватная самооценка и уровень притязания личности, недостаток знаний о пользе занятий спортом для здоровья
Наличие внешних и внутренних мотивов занятий спортом, социальная и персональная ответственность спортсмена	Ценностно-мотивационный	Слабая мотивация для занятий спортом, недостаток личной и общественной ответственности спортсмена
Настойчивость, упорство, активность, решительность, дисциплинированность, смелость	Волевой	Слабо развитая сила воли, трусость, нерешительность, недисциплинированность, неисполнительность
Чувство риска, проявление стенических эмоций, переживает за выступления на соревнованиях за своих товарищей по команде (эмпатия)	Эмоционально-эмпатийный	Чувство страха, проявление астенических эмоций, безразличие за свое выступление и выступления товарищей по спорту
Усердие и трудолюбие при выполнении заданий на тренировках и соревнованиях, подлинно гуманистическое межличностное взаимодействие с субъектами спортивной деятельности	Поведенческий	Недостаток усердия и трудолюбия на тренировках, пропуски занятий без уважительных причин, нездоровый характер межличностных взаимодействий с субъектами спортивной деятельности

места (первого, второго, третьего), триумф, лавры как для самого спортсмена, так и для его наставника. Как успех, так и неуспех спортсмена на соревнованиях сопровождаются стеническими или астеническими эмоциями и обязательно отражаются позитивно на чувственно-волевой сфере победителя или неудачника. Победа спортсмена в выступлениях на состязаниях вызывает чувство радости и вызывает у него стенические эмоции, выражающиеся в мимике, жестикуляциях и других двигательных реакциях. А неуспех – это неудачное выступление спортсмена на соревновании, при этом показан результат явно ниже своих возможностей, по сравнению с теми, которые были показаны на тренировках. Ситуация неуспеха у спортсмена вызывает печаль, огорчение, разочарование, переживание неудачи, проявляется в астенических эмоциях, субъективном переживании неудовлетворенности собой, разочаровании, иногда вызывает у спортсмена отчаяние, а у тренера – огорчение.

При определении социально-педагогических условий формирования тренером у спортсмена «веры в себя» или уверенности в себе нами использовались научные труды и учебно-методические разработки А.В. Бруш-

линского и М.И. Воликовой [6], Н.Е. Щурковой [7; 8], Н.В. Ключевой [9], В.Г. Ромека [10], Е.И. Крукович [11], М.Дж. Смита [12], Дж.Г. Скотта [13], Ф. Зимбардо [14], Е.Н. Шиянова [15], В.А. Сониной [16], Д. Карнеги [17], М.И. Старова, Т.Н. Ефимовой [18] и др.

Как в ситуациях успеха спортсмена, так и в ситуациях неуспеха на соревнованиях велика роль тренера, его профессионально-педагогическая компетенция, знания, умения и навыки межличностного взаимодействия со своим воспитанником во время тренировок и при подготовке к соревнованиям, а также в процессе состязаний. Квалификация и коммуникативные качества тренера как педагога и как психолога, его фразы, мимика и личное поведение при ситуациях успеха и неуспеха влияют на личностные качества подопечных: в одних случаях способствуют уверенности в себе спортсмена, а в других, наоборот, неуверенности в своих силах, способностях и возможностях.

Данные интервью с субъектами спортивной деятельности по поводу влияния успехов и неудач выступлений на соревнованиях – тренерами и спортсменами приведены в абсолютной величине и в процентах (табл. 2).

Таблица 2

Мнения субъектов спортивной деятельности о влиянии успеха и неуспеха на формирование у спортсмена уверенности в себе

Table 2

Opinions of subjects of sports activity on the influence of success and non-success on the development of an athlete's self-confidence

Оценка	Успех выступления на соревнованиях			Неуспех выступления на соревнованиях		
	+	0	–	+	0	–
Субъекты спортивной деятельности						
Тренеры – 20 человек, из них:						
мужчины – 12	11/91,65	0	1/8,35	3/24,99	1/8,35	8/66,66
женщины – 8	8/100,0	0	0	5/62,5	1/12,5	2/25,0
Спортсмены – 22 человека, из них:						
юноши – 10	10/100,0	0	0	5/50,0	2/20,0	3/30,0
девушки – 12	11/91,65	0	1/8,35	4/33,33	4/33,33	4/33,3

Примечание. Успехи и неудачи выступления на соревнованиях влияют: положительно (+), никак не влияют (0), влияют негативно (–) на формирование уверенности в себе у спортсмена.

Как свидетельствуют данные интервью, большинство тренеров и спортсменов считают, что успехи выступлений на соревнованиях положительно влияют на формирование у спортсмена уверенности в себе. Однако некоторые субъекты не исключают того, что в отдельных случаях и неуспех может влиять положительно на формирование уверенности в себе у спортсмена, то есть «веры в себя».

В процессе межличностного взаимодействия тренеров со спортсменами нами наблюдались различные типы взаимоотношений субъектов спортивной деятельности в ситуациях успеха и неуспеха. Как нами было уже отмечено, тренера в большей мере интересуется высокий результат, достигнутый спортсменом на соревнованиях. Такому положению рад не только сам спортсмен, а его тренер тем более, потому что ему вместе с воспитанником достаются лавры. Он получает высокую оценку своей тренерской работы со стороны коллег-тренеров, высокий рейтинг от спортивного начальства, естественно, поощряется не только морально, а и материально. Оценивается такой наставник, как высокого класса специалист-профессионал в своем виде спорта, получает достаточно высокую зарплату по сравнению с другими тренерами и занимает высокий социальный статус в обществе.

Если кто-то из спортсменов терпит неудачу на соревнованиях, да еще несколько раз подряд, то в данной ситуации тренер, как правило, ему меньше начинает уделять внимания. Обычно говорит своему воспитаннику: «Надо больше тренироваться, тогда и результаты на соревнованиях будут высокие». Хотя именно при неудачах спортсмена нужна психолого-педагогическая поддержка и всесторонняя помощь тренера, а не осуждения спортсмена. Необходим совместный тщательный анализ случившейся неудачи и составления перспективного плана улучшения технической и тактической подготовки спортсмена, наметить реальные пути восхождения к успешному выступлению его на состязаниях в перспективе. Во-первых, тренеру следует отмечать реальные достижения

спортсмена, выделяя наиболее удавшиеся технические и тактические элементы соперничества. Во-вторых, необходимо досконально разобрать причины неудачного выступления, даже если такая неудача явилась случайностью, что в спорте бывает довольно часто.

Следствием неблагоприятного выступления спортсмена становится, как правило, то, что он болезненно переживает неудачу и серьезное разочарование в своем выступлении на соревнованиях. Необходимо снять у него чувства волнения и страха перед будущими выступлениями. Например, тренер спокойным голосом говорит: «Не волнуйся, Петр, ничего страшного в твоём неудачном выступлении сегодня не произошло, я уверен, что при исправлении допущенных ошибок у тебя будут успехи». На очередной тренировке спортсмен показывает хороший результат, педагог говорит: «Вот видишь, у тебя получается все хорошо, и результат показываешь на прикидке высокий, такой же надо показать на соревнованиях». Еще можно накануне соревнования сделать отвлекающий момент, то есть психологическую паузу, организовать какие-либо социальные мероприятия – поход в театр, музей, картинную галерею и т. д. Рассмотрим несколько примеров, которые используют некоторые тренеры в данном случае. Так, тренер М. Н. во время тренировки в лесу брал с собой скрипку и сопровождал музыкой действия спортсменов по выполнению его заданий, таким образом, отвлекал их от волнений и страхов перед соревнованиями. Рассмотрим действия и слова тренера: как можно подстроиться под настроение спортсмена? Во-первых, отметить у него реальные спортивные достижения, выделяя при этом наиболее удавшиеся элементы, например, у футболиста удачный финт, у борца – удачный технический и тактический прием. Например, спортсмен тхэквондо Г. Э. в самом начале боя набрал на несколько баллов больше соперника, а затем уходил от борьбы за ковер и тем самым добился победы. Во-вторых, следует поддерживать достигнутый, хоть и малейший успех, при организации тренировочной деятельно-

сти таким образом, чтобы спортсмен выполнял задания в соответствии с установками тренера. Например, сохранение стайером графика бега по дистанции 1500 м, подготовленного совместно с тренером [19].

Подчеркиваем еще раз, что в процессе достижения технического и тактического совершенства и в перспективе успеха на соревнованиях тренер должен быть компетентный, и к тому же с высоким уровнем стрессоустойчивости и коммуникабельности, который умело и грамотно давал бы советы и поддерживал даже малейший успех своего воспитанника на тренировках и на соревнованиях.

Рассматривая успех, мы имеем в виду не сиюминутную радость достигнутого, а хорошую постоянную результативность в достижении намеченной тренером и спортсменом цели, осознания общественного признания не только тренера, а и других занимающихся спортсменов этим видом спорта – членов своего спортивного коллектива. Переживания в результате достигнутого успеха определяют не только самочувствие и удовлетворение собой, но влияют на дальнейшее развитие личности, определяя прогнозирование и проектирование не только физической, а и социальной активности спортсмена.

Тренер должен уметь определить то, что иногда спортивный успех на соревнованиях может быть совершенно неожиданным, может быть совершенно случайным, ситуативным в связи со сложившимися обстоятельствами (отсутствие сильных противников, основные соперники не в достаточной спортивной форме на современном этапе подготовки и т. д.). Хотя в большей мере спортивный успех – это закономерный итог систематической планомерной и упорной тренировочной работы.

Постоянное достижение высоких успехов на соревнованиях также должно анализироваться тренером, как такой триумф воздействует на формирование личностных черт спортсмена. Он должен обратить внимание на то, как бы у спортсмена, достигшего высоких результатов и побед, не развилась так называемая «звездная болезнь». Говоря об

успехе, нами имеется в виду удачное выступление на соревнованиях, постоянная хорошая результативность в достижении намеченного личного результата, а главное, признание тренером и самим спортсменом через индивидуальное осознание достигнутой победы. Переживание личностью достигнутого спортивного результата определяет самочувствие, удовлетворенность собой и влияют на дальнейшее развитие самооценки, уровня притязания, «веру в себя» и социальную активность.

Большое значение перед соревнованиями тренер должен уделять психолого-педагогической установке по снятию страха, тревоги перед соперниками. Это позволяет вырабатывать уверенность спортсмена в себе, в свои способности, смелее и рискованнее реализовать свои потенциальные возможности. Тренер по развитию сценария поединка сообщает слабые и сильные стороны соперника. Эти установки наставника позволяют целенаправленно и более тщательно подготовиться воспитаннику к предстоящему поединку, однако такая установка может двояко повлиять на спортсмена. С одной стороны, спортсмен будет использовать слабые стороны подготовки соперника, а с другой – может негативно повлиять на настрой к состязанию, при этом спортсмен возмнит, что все знает о сопернике и у него разовьется пренебрежительное отношение к предстоящему соперничеству, разовьется чрезмерное завышение самооценки и уровня притязания, что, естественно, может неоднозначно отразиться на его результате.

Реализуя прием «анонсирования», тренеру необходимо выразить уверенность в том, что его воспитанник обязательно справится с поставленной перед ним задачей на соревнованиях, и, несомненно, покажет высокий достойный для него результат. Такая позиция тренера внушает спортсмену «веру в себя», в свои способности и возможности перед началом соревнований.

Тренеру необходимо учитывать, что неудача спортсмена, показавшего слабый результат на данных соревнованиях, может на одних спортсменов повлиять негативно, и

воспитанник будет разочарован в занятиях этим видом спорта, выявляет стремление перейти в другой вид спорта или вообще бросить занятия спортом, проявляя малодушие. А на других спортсменов, показавших слабый результат на соревнованиях, то есть неуспех, оказывает стимулирующее воздействие. Неудачник начинает сосредоточиваться, добросовестно, с трудолюбием выполнять задания тренера на занятиях, и тем самым значительно улучшить предыдущий личный результат на следующих состязаниях. Наставник понимает, что спортсмен далеко не всегда может быстро и качественно выполнить то или иное упражнение, и все же в результате систематических и упорных усилий ему будет удаваться выполнять задания все лучше и лучше, в итоге он приобретает все больший опыт и наращивает потенциал преодоления возникающих трудностей.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Специфика спортивной деятельности такова, что спортсмену приходится осваивать многое заново потому, что постоянно совершенствуются средства, методы и приемы подготовки даже, несмотря на имеющийся опыт занятиями этим видом спорта. Учесть необходимо и то, что именно начинающим спортсменам нужна помощь и внимательное отношение, особенно в плане психолого-педагогическом, и тренеру необходимо способствовать положительному переживанию спортсмена небольших достижений в результатах даже на небольших по масштабам социальных мерках соревнованиях. Однако следует отмечать реальные достижения, выделяя не только конечный результат, а и наиболее удавшиеся сдвиги в технике и тактике. Необходимо также прогнозировать и проектировать создание организационно-педагогических условий, способствующих успеху на состязаниях. Если спортсмен неудачно выступает на соревнованиях несколько раз подряд, то это еще не значит, что он – потенциальный неудачник. Вот почему компетентного тренера должны постоянно беспокоить

проблемы уверенности в себе и неуверенности, успеха и неуспеха спортсмена на тренировках и особенно на соревнованиях.

Значительную роль при стимулировании спортсмена имеет операция и условие «внесения мотива», как внешнего (социального), так и внутреннего занятий спортом. Тренер объясняет спортсмену пользу занятий спортом для укрепления его здоровья и развития у него личностных морально-волевых качеств, в том числе и «веры в себя». Перед соревнованиями тренер говорит спортсмену, ради чего и ради кого надо побеждать соперников, в данном случае внимание спортсмена смещается с цели на мотив, спортсмен начинает думать не только об успешном личном выступлении, а и об успехе команды в целом, в который он может внести свои непосредственные усилия. Ориентация спортсмена на других членов коллектива реализуется в данном случае через операцию «внешение дополнительного внешнего мотива», несет в себе психолого-педагогический смысл, поскольку раскрывает перед ним значимость его усилий не только лично для себя и тренера, а также для команды, для родных и близких людей. Социальная направленность педагогического воздействия должна быть направлена тренером на спортсмена с обозначением важности и ответственности личного выступления на соревнованиях. В спортивной деятельности тренеру можно использовать, правда, только при необходимости, технологию «персональной исключительности», что повышает убежденность и уверенность в себе и в свои физические, биологические и психологические возможности.

Иногда возникает необходимость создания тренером ситуации неуспеха для спортсмена на соревнованиях, но это только возможно при определенных социально-педагогических условиях, без которых она превращается как бы в манипуляторный механизм с подопечным.

Первым условием формирования «веры в себя» выступают хорошо развитые индивидуальные свойства спортсмена: физиологические, биохимические, психологические,

физические, социально-психологические ресурсы, то есть хорошие от природы способности юноши и девушки, которые способствуют и позволяют им довольно легко справляться с заданиями тренера и быстро, без особых усилий добиваться высоких результатов на соревнованиях. Спортсмен, окрыленный легким успехом, иногда перестает добросовестно трудиться на тренировках, утрачивает чувство личной и групповой ответственности. Ему, как одаренному природой данным, удастся показывать высокие результаты, но со временем такое безразличие к тренировкам становится на пути дальнейшего развития его физических способностей, так необходимых для побед. Интересную мысль высказывают пермские ученые Б.А. Вяткин и М.Р. Щукин: «...уверенность в своих силах у лиц со слабой нервной системой не появится до тех пор, пока не разрушится врожденная связь между слабостью нервной системы и низкой самооценкой, присущая таким людям. Или коммунибельность у интроверта не появится до тех пор, пока не разрушится связь между интроверсией и трудностью установления социальных контактов» [20, с. 23].

Вторым условием выступают завышенные или заниженные самооценка и уровень притязания личности, которые, как правило, проявляются уже за счет социальных и природных ресурсов спортсмена. Завышенные самооценка и уровень притязаний, реально подтвержденные высоким результатом, на первых же выступлениях на соревнованиях порождают у личности иллюзию адекватного восприятия себя как исключительного по сравнению с другими спортсменами и, как следствие, возникают сложности в межличностных взаимодействиях с другими субъектами спортивной деятельности, в том числе и тренера, подрывая авторитет последнего не только для себя, но и для других специалистов. На основе завышенных самооценок и уровня притязания в социуме у некоторых спортсменов возникает пренебрежительное отношение к окружающим его спортсменам. Во взаимодействии с ними такой спортсмен чувствует себя выше их, и как бы над ними, а

они, естественно, со своей стороны отвергают его. В итоге такой спортсмен, от природы одаренный, становится одиноким при неблагоприятной психологической атмосфере среди субъектов спортивного коллектива. И даже постоянный успех не может помочь такому спортсмену наладить гуманистические взаимоотношения с другими субъектами и помочь ему в личностном развитии. Здесь тренеру можно дать совет – искусственно создать для него ситуацию неуспеха, чтобы способствовать осознанию спортсменом своих успехов и неудач, развивая стремление к личностному и физическому развитию в коллективе. Социально-педагогическая стратегия создания тренером ситуации неуспеха заключается в реализации технологического ритма и должна начинаться с оценки всей спортивной деятельности спортсмена с завышенной самооценкой и уровнем притязания на исключительность. Стратегия тренера в таком случае заключается в том, чтобы инициировать оценочные действия спортсмена относительно своих же результатов, показанных на тренировках и на соревнованиях на основе самоанализа (по З. Фрейду).

Следующее социально-педагогическое условие заключается в снятии страха и стресса у спортсмена и состоит оно в акцентировании трудностей, то есть тренер направляет внимание спортсмена на технические и тактические тонкости и сложности при выполнении физических упражнений. Призывает его собраться, настроиться самому на более серьезную подготовку к предстоящим соревнованиям. Тренер подчеркивает личную и коллективную ответственность за успех или неуспех, пытаясь тем самым активизировать мышление спортсмена. Тон речи тренера при этом должен быть уверенным и доброжелательным, ни в коем случае не раздражающим и угрожающим. При этом педагог-наставник пытается активизировать самостоятельность спортсмена, его «веру в себя». Тренер следит за тем, как спортсмен реагирует на свое поведение по отношению к товарищам по спорту. Он предлагает спортсмену, прежде всего, обращать внимание на себя, на свои усилия, спо-

собности и возможности. В создавшейся социально-педагогической ситуации тренер может использовать стратегию «сопоставление с ожидаемым», апеллируя воспитанника к физическим, коммуникативным, интеллектуальным, волевым возможностям его в прошлом, настоящем и будущем.

К.Д. Ушинский отмечал, что лучшим способом познания психологии человека является основательное изучение самого себя, закономерности социально-педагогического процесса также можно уловить, заметить, познать, анализируя свои действия, свое поведение, свои отношения и свое развитие [21].

ВЫВОДЫ

Формирование тренером-педагогом у спортсмена «веры в себя» или уверенности в

себе в ситуациях успеха и неуспеха его выступлений на соревнованиях представляет личностное многокомпонентное социально-педагогическое образование, которое включает познавательный (когнитивный), ценностно-мотивационный, волевой, эмоционально-эмпатический и поведенческий компоненты.

Формируется у спортсмена «вера в себя» развитием признаков вышеназванных составляющих в ситуациях успеха и неуспеха выступлений на соревнованиях, представленных путем определения социально-педагогических условий: учета индивидуальных свойств, самооценки и уровня притязания, регуляции внутренних и внешних мотивов, снятия чувства страха и стресса.

Список источников

1. Старов М.И., Ефимова Т.Н. Теоретико-методологический анализ феномена «Уверенность в себе» в отечественных и зарубежных источниках // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Вып. 2 (118). С. 9-15.
2. Черникова О.А. Эмоции и их значение в спортивной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1970.
3. Рудик П.А. Психология. М., 1976.
4. Щербаков Е.П. Уверенность как состояние и качество // Психология личности в деятельности спортсмена. М., 1981. С. 51-60.
5. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 156 с.
6. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воликовой, М.: ПЕРСЭ, 2002. 368 с.
7. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. М.: Пед. общ-во России, 1998. 250 с.
8. Щуркова Н.Е. Беседы с тренером о воспитании. М.: ФиС, 1973. 112 с.
9. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 192 с.
10. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2003. 175 с.
11. Крукович Е.И. Тренинг уверенности: основы профессионального мастерства. Минск: ЕГУ, 2001. 128 с.
12. Смит М.Дж. Тренинг уверенности: комплекс упражнений для развития уверенности. СПб., 1997. 256 с.
13. Скотт Дж.Г. Развитие уверенности в себе и чувства собственного достоинства для достижения большого успеха // Сила ума. Описание пути к успеху в бизнесе. Вып. 1. Киев: Изд. общ-во ВЕК, 1991. С. 47-65.
14. Зимбардо Ф. Застенчивость. М., 1988.
15. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования. Ставрополь: СКСИ, 2007. 636 с.
16. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб.: Речь, 2004. С. 396-403.
17. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как перестать беспокоиться и начать жить / пер. с англ. З.П. Вольской, Ю.В. Семенова; общ. ред. В.П. Зинченко, Ю.М. Жукова; сост. М.И. Хасхачих. М.: Прогресс, 1989. 715 с.

18. Старов М.И., Ефимова Т.Н. Волевая саморегуляция как компонента и показатель уверенности в себе у студентов педагогического колледжа // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2012. № 1. С. 45-49.
19. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотехнические игры в спорте. М., 1985.
20. Вяткин Б.А., Шукин М.Р. Психология стилей человека. Пермь: Книжный мир, 2013. 128 с.
21. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Москва; Ленинград, 1950. Т. 8. 734 с.

References

1. Starov M.I., Efimova T.N. Teoretiko-metodologicheskii analiz fenomena «Uverennost' v sebe» v otechestvennykh i zarubezhnykh istochnikakh [Theoretical and methodological analysis of the phenomenon of "Self-Confidence" in domestic and foreign sources]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, issue 2 (118), pp. 9-15. (In Russian).
2. Chernikova O.A. *Emotsii i ikh znachenie v sportivnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* [Emotions and Their Importance in Sports Activities. Dr. psychol. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1970. (In Russian).
3. Rudik P.A. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, 1976. (In Russian).
4. Shcherbakov E.P. Uverennost' kak sostoyaniye i kachestvo [Confidence as a state and quality]. *Psikhologiya lichnosti v deyatel'nosti sportsmena* [Psychology of Personality in the Activity of an Athlete]. Moscow, 1981, pp. 51-60. (In Russian).
5. Ilin E.P. *Psikhologiya sporta* [Sports Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 156 p. (In Russian).
6. Brushlinskiy A.V., Volika M.I. (eds.). *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub'yekta* [Psychology of the Individual and Group Subject]. Moscow, PERSE Publ., 2002, 368 p. (In Russian).
7. Shchurkova N.E. *Praktikum po pedagogicheskoy tekhnologii* [Workshop on Pedagogical Technology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 1998, 250 p. (In Russian).
8. Shchurkova N.E. *Besedy s trenerom o vospitanii* [Conversations with a Coach about Parenting]. Moscow, FIS Publ., 1973, 112 p. (In Russian).
9. Klyuyeva N.V. *Tekhnologiya raboty psikhologa s uchitelem* [The Technology of Work of a Psychologist with a Teacher]. Moscow, Creative Center "Sfera" Publ., 2000, 192 p. (In Russian).
10. Romek V.G. *Trening uverenosti v mezhluchnostnykh otnosheniyakh* [Interpersonal Confidence Training]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003, 175 p. (In Russian).
11. Krukovich E.I. *Trening uverenosti: osnovy professional'nogo masterstva* [Confidence Training: the Basics of Professional Excellence]. Minsk, European Humanities University Publ., 2001, 128 p. (In Russian).
12. Smith M.J. *Trening uverenosti: kompleks uprazhneniy dlya razvitiya uverenosti* [Confidence Training: a Set of Exercises to Develop Confidence]. St. Petersburg, 1997, 256 p. (In Russian).
13. Scott J.G. *Razvitiye uverenosti v sebe i chuvstva sobstvennogo dostoinstva dlya dostizheniya bol'shogo uspekha* [Development of self-confidence and self-esteem for achieving great success]. *Sila uma. Opisaniye puti k uspekhu v biznese. Vyp. 1* [Power of the Mind. Description of the Path to Business Success. Issue 1]. Kiev, Society VEK Publ., 1991, pp. 47-65. (In Russian).
14. Zimbardo F. *Zastenchivost'* [Shyness]. Moscow, 1988. (In Russian).
15. Shiyanov E.N. *Pedagogika: obshchaya teoriya obrazovaniya* [Pedagogy: General Theory of Education]. Stavropol, North Caucasian Social Institute Publ., 2007, 636 p. (In Russian).
16. Sonin V.A. *Psikhodiagnosticheskoye poznanie professional'noy deyatel'nosti* [Psychodiagnostic Cognition of Professional Activity]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004, pp. 396-403. (In Russian).
17. Carnegie D. *Kak zavoyevyvat' druzey i okazyvat' vliyaniye na lyudey. Kak vyrabatyvat' uverenost' v sebe i vliyat' na lyudey, vystupaya publichno. Kak perestat' bespokoit'sya i nachat' zhit'* [How to Win Friends and Influence People, Develop Self Confidence Improve Public Speaking, and The Quick and Easy Way to Effective Speaking]. Moscow, Progress Publ., 1989, 715 p. (In Russian).
18. Starov M.I., Efimova T.N. *Volevaya samoregulyatsiya kak komponenta i pokazatel' uverenosti v sebe u studentov pedagogicheskogo kolledzha* [Volitional self-regulation as a component and an indicator of self-confidence among students of a pedagogical college]. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal «Gaudeamus» – Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 2012, no. 1, pp. 45-49. (In Russian).

19. Tszen N.V., Pakhomov Y.V. *Psikhotekhnicheskiye igry v sporte* [Psychotechnical Games in Sports]. Moscow, 1985. (In Russian).
20. Vyatkin B.A., Shchukin M.R. *Psikhologiya stiley cheloveka* [Psychology of Human Styles]. Perm, Knizhnyy mir Publ., 2013, 128 p. (In Russian).
21. Ushinskiy K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii [Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology]. In: Ushinskiy K.D. *Sobraniye sochineniy: v 11 t.* [Collected works: in 11 vols.]. Moscow, Leningrad Publ., 1950, vol. 8, 734 p. (In Russian).

Информация об авторах

Старов Михаил Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор-консультант кафедры социальной и возрастной психологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5439-2594](https://orcid.org/0000-0002-5439-2594), starovmi@mail.ru

Романина Лариса Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-8876-6622](https://orcid.org/0000-0001-8876-6622), r-irina@mail.ru

Барановский Артем Эдуардович, научный сотрудник отделения психолого-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0867-1426](https://orcid.org/0000-0003-0867-1426), Artembaranovskiy99@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 13.09.2021
Одобрена после рецензирования 06.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Mikhail I. Starov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor-Consultant of Social and Developmental Psychology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-5439-2594](https://orcid.org/0000-0002-5439-2594), starovmi@mail.ru

Larisa A. Romanina, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Social Work Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-8876-6622](https://orcid.org/0000-0001-8876-6622), r-irina@mail.ru

Artem E. Baranovskiy, Research Scholar of Psychological and Pedagogical Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0867-1426](https://orcid.org/0000-0003-0867-1426), Artembaranovskiy99@yandex.ru

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

The article was submitted 13.09.2021
Approved after reviewing 06.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Научная статья
УДК 796.011.3
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-147-153

Обобщение опыта участников образовательного процесса дисциплин физической культуры в дистанционном формате

Галина Федоровна ЖОВАН*, Ирина Викторовна КУЛИКОВА
ФГБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова»
308012, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Костюкова, 46
*Адрес для переписки: jowan@mail.ru

Аннотация. Представлено мнение 190 преподавателей дисциплин физической культуры институтов, университетов Белгорода, Воронежа, Москвы и более 1500 студентов Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова. Обозначены проблемы проведения занятий физической культуры в дистанционном формате и описаны мнения по результатам электронного анкетирования. Организованный педагогический процесс с использованием электронных теоретических материалов, электронного тестирования знаний, видеозадания, конференции больше требовал индивидуальной, дифференцированной работы от преподавателя. 68 % опрошенных признают физическую культуру в дистанционной форме как меру вынужденную и временную. Только 1 % допускают возможность системного использования нового опыта. Из числа студентов, участвовавших в опросе, лишь 57 % занимались физической культурой в дистанционном формате активно и с удовольствием. Стимулом для занятий было желание успешно обучаться и привычка систематически выполнять физические упражнения. Наибольшие затруднения испытывали студенты первых курсов. Основными трудностями для всех стали материальные и технические возможности при организации регулярных занятий, ограниченность средств и пространства. Кафедры рассматривают необходимость поиска новых стратегических путей развития. 6 % преподавателей считают важным обучение на курсах повышения квалификации по тематике организации и проведения практических занятий в новом дистанционном формате.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, преподаватели, дистанционный формат, опыт

Для цитирования: Жован Г.Ф., Куликова И.В. Обобщение опыта участников образовательного процесса дисциплин физической культуры в дистанционном формате // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 147-153. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-147-153>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-147-153

Generalization of the experience of participants in the distance format of educational process of physical education disciplines

Galina F. ZHOVAN*, Irina V. KULIKOVA

Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov
46 Kostyukova St., Belgorod 308012, Russian Federation

*Corresponding author: jowan@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Жован Г.Ф., Куликова И.В., 2022

Abstract. The opinion of 190 teachers of the disciplines of physical culture of institutes and universities of Belgorod, Voronezh and Moscow as well as the opinion of more than 1,500 students of the Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov is presented. The problems of conducting physical education lessons in a distance education format are outlined and opinions based on the results of an electronic questionnaire are described. An organized pedagogical process with the use of electronic theoretical materials, electronic testing of knowledge, video assignments, conferences, require more individual, differentiated work from the teacher. 68 % of respondents recognize physical culture in remote form as a forced and temporary measure. Only 1 % admit the possibility of systematic use of new experience. Of the students who participated in the survey, only 57 % engaged in physical culture in a distance format actively and with pleasure. The motivation for the classes was the desire to study successfully and the habit of systematically performing physical exercises. First-year students experienced the greatest difficulties. The main difficulties for everyone were the material and technical capabilities in organizing regular classes, limited funds and space. The departments consider the need to find new strategic ways of development. 6 % of teachers consider it important to study at advanced training courses on the topic of organizing and conducting practical classes in a new distance format.

Keywords: physical education, students, teachers, distance format, experience

For citation: Zhovan G.F., Kulikova I.V. Obobshcheniye opyta uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa distsiplin fizicheskoy kul'tury v distantsionnom formate [Generalization of the experience of participants in the distance format of educational process of physical education disciplines]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 147-153. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-147-153> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

За период прошедших двух учебных лет кафедры физического воспитания и спорта вузов значительно приумножили свой опыт в организации и проведении занятий по дисциплинам физической культуры, связанный с ограничениями, вызванными опасной эпидемиологической обстановкой из-за вируса

COVID-19. В научных статьях коллеги активно делятся мнениями и описывают формы организации физкультурных занятий в дистанционном формате с применением теоретического материала, электронного тестирования знаний, видеозаданий, двусторонней и односторонней связью на платформах социальных сетей и образовательных сайтах [1–8].

Кафедра физического воспитания и спорта Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (БГТУ им. В.Г. Шухова) осуществляла координирующую и направляющую деятельность на своей странице официального сайта университета, странице сообщества социальной сети ВКонтакте (<http://fvis.bstu.ru/>) и на платформе онлайн-системы Zoom. Были использованы лекционные материалы, демонстрационные видеоролики, карточки заданий, проводилось тестирование полученных теоретических знаний и физических показателей [3; 5].

Обобщение литературных источников позволяет утверждать, что вне зависимости от интенсивного уровня развития информационных технологий последних десятилетий, в современный период система дистанционного образования не имела готовых решений в отношении дисциплин физической культуры. Соответственно, в период вынужденных ограничительных мер перед специалистами физической культуры и спорта стояла задача по быстрому нахождению способов реализации предметной области программ в дистанционном формате. При этом их эффективность не должна была стать ниже очной формы проведения занятий.

ЦЕЛЬ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С помощью электронной формы анкетирования и анализа литературных источников нам представилось актуальным обобщить мнения преподавателей и студентов, как участников образовательного процесса дисциплин физической культуры, для понимания перспектив использования приобретенного опыта и возможностей соответствия вызовам современности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результат опроса 190 человек, коллег, работающих на кафедрах физического воспитания пяти вузов г. Белгород, а также Воронежского государственного университета инженерных технологий (ВГУИТ), Воронеж-

ского государственного технического университета (ВГТУ), национального исследовательского Московского государственного строительного университета (НИУ МГСУ) продемонстрировали, что лишь 1 % допускают дальнейшее системное использование нового опыта в практике. Полностью отрицают возможность дистанционного формата работы по дисциплинам физической культуры – 40 % респондентов. Комментировали преподаватели свою категоричность отсутствием возможности контакта, контроля за выполнением физических упражнений, влияния на правильность выполнения и своевременные методические указания, отсутствием обязательных условий и достаточного материально-технического оснащения. Одновременно индивидуальная работа со студентами значительно увеличивает время деятельности преподавателя и время на подготовку к таким занятиям [6].

Однако наибольшую проблему составляют низкий уровень или отсутствие мотивации у современных студентов к дисциплинам физической культуры. Так, исследования, проведенные в Московском политехническом университете, показывают, что 56 % студентов посещают занятия только для получения зачета. Находят способ не посещать элективные дисциплины по физической культуре и спорту 3 % студентов, и 5 % не отдают себе отчет, не могут сформулировать цели посещения занятий дисциплин физической культуры. Еще 4 % используют занятия для общения, а 13 % составляют спортивно-ориентированные студенты, которые целенаправленно занимаются в спортивных секциях по видам спорта, и 19 % имеют осознанную цель развития физических кондиций [2].

Соответственно, и наш электронный опрос 1552 студентов Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова (БГТУ им. В.Г. Шухова) показал, что лишь 57 % занимались физической культурой в дистанционном формате активно и с удовольствием. Следует отметить новизну и большой объем дифференцированной работы, индивидуальные контакты и творческий подход, которые в свою оче-

редь привлекали студентов. Участвовали в педагогическом процессе без желания 38 % студентов, только осознавая необходимость выполнять требования кафедры. В том числе стимулом была боязнь пропустить важную информацию, вовремя не выполнить требования и вследствие этого быть не аттестованными. Еще 5 % признались об отсутствии желания и постоянном поиске поводов уклониться от занятий. В это число не вошли студенты, потерявшие ориентир, по разным причинам не сумевшие участвовать в обучении в дистанционном формате.

ОБСУЖДЕНИЯ

В условиях обучения дистанционно значительно увеличился объем умственного труда и уменьшилась двигательная активность. Такую ситуацию не все студенты оценивали как критичную, некомфортную для получения высшего образования. Вместе с тем для части обучающихся, привыкших к активному отдыху, изоляция не стала помехой для прогулок. Так, 4 % пользовались лесной и лесопарковой зоной и занимались физической культурой на свежем воздухе. Имели возможность заниматься во дворе частного дома, на закрытой от посторонних посещений территории 26 % студентов. Не ограничивали себя и выходили во двор жилого многоквартирного дома, на ближайшие к проживанию стадионы и оборудованные площадки 11 % студентов. Остальные 59 % респондентов добросовестно выполняли все требования по ограничениям и самоизоляции. Именно они отмечали большую усталость и тревогу, вызванную условиями изоляции.

В новом формате работы преподаватели кафедры физического воспитания и спорта БГТУ им. В.Г. Шухова более всего ориентировали студентов на развитие выносливости, силы, координации и гибкости. В то время, как девушки чаще выбирали танцевальные технологии и кардиотренировки, юноши отдавали предпочтение силовым упражнениям.

Такой же выбор студентов подтверждают и коллеги других вузов [7].

По итогам трех семестров работы нашей кафедры в дистанционном формате стало очевидным, что процентное соотношение между успешно получившими «зачет» по дисциплинам физической культуры и оставшимися по разным причинам не аттестованными принципиально не различается. Так, во втором семестре 2019/2020 учебного года число аттестованных студентов составило 67 %. В первом семестре 2020/2021 учебного года их было 69 % и во втором семестре – 63 %. Если первые два из указанных периодов обучения проходили в дистанционном формате, то третий был комбинацией традиционной очной и дистанционной форм. Это зависело от эпидемиологической ситуации в каждой учебной группе и части иногородних студентов, оставшихся по месту основного проживания, продолживших обучение дистанционно. Незначительное ухудшение показателей второго семестра 2020/2021 учебного года связано, с одной стороны, с потерей новизны, накопившейся усталостью периода самоизоляции, приспособления и нахождения уловок со стороны не всегда добросовестных, немотивированных к обучению студентов, с другой стороны. Значительно влияла и адаптация первокурсников к требованиям кафедры в первом случае, и отсутствие условий для такой адаптации вновь прибывшим студентам в последующий период (осень 2020 г.).

В наших исследованиях и студенты, и преподаватели подчеркивали, что дистанционный формат ограничивал возможности взаимодействия с преподавателем, общение студентов друг с другом и использование средств физической культуры. В ходе освоения теоретических знаний часто встречалась информация противоречивая или не полная, вводящая в заблуждение и требующая пояснений. Даже выполнение упражнений в сопровождении видеоконтента не давало ожидаемых результатов, часто не удовлетворяло студентов, так как вызывало много вопросов и уточнений. В современный период интер-

нет-источники предлагают широкий и разнообразный спектр физкультурных программ для самостоятельных занятий. Наиболее популярны среди фитнес-приложений: MyFitnessPal; Fitness Buddy; Nike Training Club; 8fit; Seven; Freeletics; Sworkit; Keelo; ASICS Studio; Workout Trainer; Aaptiv; Yoga Studio на платформе Google Play и App Store. Преподаватели же подчеркивают, что огромное число видеоматериала, представленного в сети Интернет, которым активно пользовались инициативные студенты, часто не имеет научного обоснования, а является лишь частным околонульным мнением. Как на практике, так и в теории такая ситуация способствовала закреплению неточных знаний и приобретению неправильных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, обобщая опыт, полученный кафедрами физического воспитания и спорта, в частности, в БГТУ им. В.Г. Шухова, можно подчеркнуть следующее: в целом и преподаватели, и студенты справились с новой задачей. Сумели организовать образовательный процесс по дисциплинам физической культуры, используя многообразие электронных ресурсов, образовательных платформ, традиционных средств физической культуры, смекалку и творчество. В большей степени с применением дифференцированного подхода. Однако участники образовательного процесса не высказывают желания постоянно использовать дистанционный формат и рассматривают его как меру вынужденную, временную. Мера для чрез-

вычайных ситуаций. Это мнение поддерживают 68 %, из числа участвовавших в анкетировании. Вместе с тем полученный опыт можно использовать в руководстве научно-исследовательской деятельности студентов, проведении студенческих конференций по тематике работы кафедры.

Очевидно, что более глубокого анализа требуют вопросы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава кафедры в области применения цифровых технологий. За это высказались 6 % респондентов. Указали на необходимость разработок методических материалов по организации дистанционных занятий, включая все этапы и виды физкультурной деятельности современного вуза, 26 %. В профессиональной среде следует более детально и основательно рассматривать компетенции, необходимые в работе специалистов физической культуры и спорта, в современный период. Важным является и осмысление возможности использования полученного опыта, и определение стратегических путей развития кафедры в соответствии с тенденциями современности, не изменяя принципам теории и методики физического воспитания.

Следует помнить, дисциплины физической культуры, решая в комплексе образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи, в постоянном процессе *практического взаимодействия* участников образовательного процесса развивают и закрепляют качества, черты личности, необходимые для успешной учебы в вузе и в будущей трудовой деятельности специалиста.

Список источников

1. Агеевец А.В., Ефимов-Комаров В.Ю., Ефимова-Комарова Л.Б., Назаренко Е.А., Пучкова М.В. Перспективы использования дистанционной системы обучения при реализации образовательного процесса дисциплин по физической культуре и спорту // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 4 (182). С. 3-10. <https://doi.org/10/34835issn.2308-1961.2020.4.p3-10>
2. Белоглазов М.В., Железнякова М.В., Черкасова Е.В. Мероприятия по повышению эффективности учебного процесса элективными дисциплинами по физической культуре и спорту в дистанционном формате // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сб. ст. 17 Междунар. науч. конф.: в 2 ч. Белгород, 2021. Ч. 2. С. 6-9.

3. Бондарь Е.А., Крамской С.И., Амелченко И.А. Влияние дистанционного обучения на функциональное состояние студентов специального учебного отделения в техническом вузе // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Саратов, 2020. С. 447-452.
4. Зайцева Н.В., Кульчицкая Ю.В. Пути реализации дисциплины «Физическая культура» в период самоизоляции студентов вуза // Развитие науки, национальной инновационной системы и технологий: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2020. С. 125-129.
5. Крамской С.И., Амелченко И.А., Егоров Д.Е. Вопросы использования электронной системы обучения в вузе на современном этапе // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. Ялта, 2020. Вып. 69. С. 147-151.
6. Крамской С.И., Жован Г.Ф., Ковалева М.В. Дистанционная форма проведения учебных занятий по физической культуре в вузе // Культура физическая и здоровье. 2020. № 3 (75). С. 50-53. <https://doi.org/10.47438/1999-3455-2020-3-30>
7. Лопатин Л.А., Васенков Н.В., Фазлеева Е.В., Никитина Л.М., Чумарин Н.А. Особенности физического воспитания студентов в период пандемии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 4 (194). С. 269-272. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.4.p269-272>
8. Рыбачук Н.А., Алферова И.А. Модель онлайн обучения физическому воспитанию в условиях карантинных мероприятий // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2021. Т. 6. № 2. С. 7-13. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2021-16201>

References

1. Ageyevets A.V., Efimov-Komarov V.Y., Efimova-Komarova L.B., Nazarenko E.A., Puchkova M.V. Perspektivy ispol'zovaniya distantsionnoy sistemy obucheniya pri realizatsii obrazovatel'nogo protsessa distsiplin po fizicheskoy kul'ture i sportu [Prospects for using the distance learning system in the implementation of the educational process of disciplines in physical culture and sports]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2020, no. 4 (182), pp. 3-10. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.4.p3-10>. (In Russian).
2. Beloglazov M.V., Zheleznyakova M.V., Cherkasova E.V. Meropriyatiya po povysheniyu effektivnosti uchebnogo protsessa elektivnymi distsiplinami po fizicheskoy kul'ture i sportu v distantsionnom formate [Measures to improve the effectiveness of the educational process by elective disciplines in physical culture and sports in a distance format]. *Sbornik statey 17 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Fizicheskoye vospitaniye i sport v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh»: v 2 ch.* [Proceedings of the International Scientific Conference "Physical Education and Sports in Higher Educational Institutions": in 2 pt]. Belgorod, 2021, pt 2, pp. 6-9. (In Russian).
3. Bondar E.A., Kramskoy S.I., Amelchenko I.A. Vliyaniye distantsionnogo obucheniya na funktsional'noye sostoyaniye studentov spetsial'nogo uchebnogo otdeleniya v tekhnicheskoye vuzhe [The influence of distance learning on the functional state of students of a special educational department at a technical university]. *Sbornik trudov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye voprosy fizicheskogo vospitaniya molodezhi i studencheskogo sporta»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Current Issues of Physical Education of Youth and Student Sport"]. Saratov, 2020, pp. 447-452. (In Russian).
4. Zaytseva N.V., Kulchitskaya Y.V. Puti realizatsii distsipliny «Fizicheskaya kul'tura» v period samoizolyatsii studentov vuzha [Ways of implementing the discipline "Physical culture" during the period of self-isolation of university students]. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Razvitiye nauki, natsional'noy innovatsionnoy sistemy i tekhnologii»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Development of Science, National Innovation System and Technologies"]. Belgorod, 2020, pp. 125-129. (In Russian).
5. Kramskoy S.I., Amelchenko I.A., Egorov D.E. Voprosy ispol'zovaniya elektronnoy sistemy obucheniya v vuzhe na sovremennom etape [Issues of using the e-learning system at the university at the present stage]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Issues of Modern Pedagogical Education]. Yalta, 2020, issue 69, pp. 147-151. (In Russian).

6. Kramskoy S.I., Zhovan G.F., Kovaleva M.V. Distantionnaya forma provedeniya uchebnykh zanyatiy po fizicheskoy kul'ture v vuze [Remote form of conducting physical education classes at a university]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'ye – Physical Culture and Health*, 2020, no. 3 (75), pp. 50-53. <https://doi.org/10.47438/1999-3455-2020-3-30>. (In Russian).
7. Lopatin L.A., Vasenkov N.V., Fazleyeva E.V., Nikitina L.M., Chumarin N.A. Osobennosti fizicheskogo vospitaniya studentov v period pandemii [Features of physical education of students during a pandemic]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2021, no. 4 (194), pp. 269-272. <https://doi.org/10.34835issn.2308-1961.2021.4.p269-272>. (In Russian).
8. Rybachuk N.A., Alferova I.A. Model' onlayn obucheniya fizicheskomu vospitaniyu v usloviyakh karantinnykh meropriyatiy [Model of online physical education training in conditions of quarantine measures]. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya – Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation*, 2021, vol. 6, no. 2, pp. 7-13. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2021-16201>. (In Russian).

Информация об авторах

Жован Галина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4865-2844](https://orcid.org/0000-0003-4865-2844), jowan@mail.ru

Куликова Ирина Викторовна, старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1059-694X](https://orcid.org/0000-0002-1059-694X), kylikova76@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 08.09.2021
Одобрена после рецензирования 01.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Galina F. Zhovan, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Physical Education and Sports Department, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4865-2844](https://orcid.org/0000-0003-4865-2844), jowan@mail.ru

Irina V. Kulikova, Senior Lecturer of Physical Education and Sports Department, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, Belgorod, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1059-694X](https://orcid.org/0000-0002-1059-694X), kylikova76@yandex.ru

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

The article was submitted 08.09.2021
Approved after reviewing 01.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-154-164

Physical education as a basis for healthy and creative personal development of school and university students

Dmitry L. KORZUN^{1*}, Viktor A. KALIADA²

¹Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism
35 Universiade Village, Kazan 420010, Russian Federation

²Belarusian State University of Physical Education
105 Pobediteley Av., Minsk 220020, Republic of Belarus

*Corresponding author: korzunDL@mail.ru

Abstract. We analyze modern approaches to physical education and its role in the personality development and formation. We reveal negative trends in the students' physical fitness and their causes in the present-day conditions. Taking into account the decrease in the number of universities in the Russian Federation, we focus our attention on the problem of preserving the continuity of physical education and fitness activities in the "school – university/educational institution – professional fitness and sports" line. Physical education is the foundation for the harmonious development of a personality and its sustainable intellectual growth. The point is in the formation of physical culture as an integral component of all-round development of personality. The educational achievement in physical culture should be considered as a result of the use of various forms, means, methods of influencing the organism of schoolchildren and students. At present, the education system actively attempts to develop and introduce "health-preserving", "health-organizing", "health-forming", "health-developing" technologies.

Keywords: personality, physical education, physical culture, educational process, higher educational institution, health preservation

For citation: Korzun D.L., Kaliada V.A. Physical education as a basis for healthy and creative personal development of school and university students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 154-164. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-154-164> (In English, Abstr. in Russian)

Научная статья
УДК 796.378.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-154-164

Физическая культура как ресурсное обеспечение здоровой и творческой личности учащихся и студентов

Дмитрий Леонидович КОРЗУН^{1*}, Виктор Антонович КОЛЕДА²

¹ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры спорта и туризма»
420010, Российская Федерация, г. Казань, Деревня Универсиады, 35

²УО «Белорусский государственный университет физической культуры»
220020, Республика Беларусь, г. Минск, просп. Победителей, 105

*Адрес для переписки: korzunDL@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Корзун Д.Л., Коледа В.А., 2022

Аннотация. Проанализированы современные подходы к физическому воспитанию и его роль в развитии и становлении личности. Выявлены негативные тенденции в физической подготовленности студентов и их причины в современных условиях. Учитывая уменьшение количества вузов в Российской Федерации, мы акцентировали внимание на проблеме сохранения преемственности физкультурно-оздоровительной деятельности по направлению «школа – вуз/учебное заведение – профессиональный фитнес и спорт». Физическое воспитание – это основа гармоничного развития личности и ее устойчивого интеллектуального роста. Формирование физической культуры как неотъемлемой составляющей всестороннего развития личности. Образовательные достижения в области физической культуры следует рассматривать как результат использования различных форм, средств, методов воздействия на организм школьников и студентов. На сегодняшний день в системе образования активно предпринимаются попытки разработки и внедрения «здоровьесберегающих», «здоровьеформирующих», «здоровьеразвивающих», технологий.

Ключевые слова: личность, физическое воспитание, физическая культура, учебный процесс, высшее учебное заведение, сохранение здоровья

Для цитирования: Korzun D.L., Kaliada V.A. Physical education as a basis for healthy and creative personal development of school and university students // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 154-164. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-154-164>

INTRODUCTION

Currently, three problems in the field of physical culture have been identified in Russia in higher educational institutions. The first problem is that the number of higher educational institutions has decreased and, as a result, there has been a decrease in the number of students. The second problem is the level of knowledge and practical skills young people acquired in school. During the research, we tried to identify

the causes of these problems and find ways to solve them.

The purpose of the study is to concretize the conditions and prerequisites for the effective solution of modern problems of physical education, relying on the current legal and regulatory framework, socio-economic transformations in the society, innovative processes, enhancement of the scientific activity of an educational institution, own experience of pedagogical, coaching and educational work.

METHODS AND STRUCTURE OF THE STUDY

Comparative analysis and summary of research and methodology materials on the problem concerning the development of physical education among students in Russian universities.

RESULTS OF THE STUDY

A tendency towards a decrease in the number of institutions of higher education over the past 10 years (from 1,080 to 729) is revealed. The creation and development stages of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education are briefly disclosed. The problems of school education are identified, taking into account the relationship and continuity between school and university education. The aspects in which physical education and sports can influence the personality within the framework of university education are analyzed.

RESEARCH RESULTS

The future of Russia depends and is largely determined by the efficiency of the work of the

majority of university graduates, who receive education in 490 state and 239 non-state universities in our country today [1].

Part 1. Trends in decreasing the number of higher education institutions in Russia.

The emerging trends towards a reduction in the number of universities is associated with the quality of education and the requirements of the Federal Service for Control in Education and Science (Fig. 1).

For a significant period, Russian universities passed the stage of the first standard in the mid-nineties of the last century. This has become a pivotal tool in the anti-crisis development of non-professional (general) physical education. The subsequent achievement of the second standard at the beginning of the 2000s was presented with a volume of 408 hours for the implementation of four courses of study with prescribed didactic units for studying the discipline, which made it possible not only to develop the content of the departments, but also to establish unified scientific and methodological approaches for its implementation in the country.

Since 2001, a large number of textbooks and learning guides on the theory and methodology of the discipline have been published.

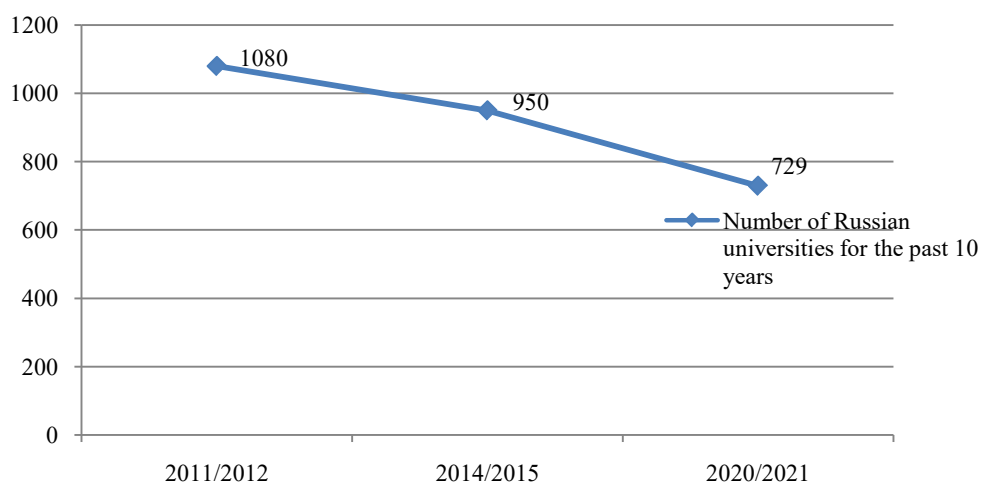


Fig. 1. Reduction in the number of Russian universities for the past 10 years

Рис. 1. Сокращение количества российских вузов за последние 10 лет

However, the educational process generally cannot be improved due to the existing restrictions, such as limited workload in the discipline per week, insufficient content of the courses – taking into account the conditions and characteristics of the social environment, human resources and student's specialization. Physical Education discipline has not become a close object of investment and innovation [2–4].

Further modernization of the system of higher professional education is due to the country's transition to an innovative path of development and, as a result, to a new model of training specialists – competence. The new model for training specialists is based on the competencies that university graduates should possess [4–6].

Educational programs regulate the goals and expected learning outcomes, content, labor intensity, learning and assessment technologies – all of these are developed and implemented by each university independently. When developing an educational process in a competency-based format, there is a shift in the importance of disciplinary programs to modules for the formation of competencies.

In 2011, universities switched to a 2-level education system according to third generation standards. Further improved standards of the third generation, starting from 2017, provided more freedom for the implementation of disciplines (modules) in physical culture and sports. When developing the third-generation standards, the educational experience of the leading countries of the world was taken into account.

Taking into account the standards of the third generation, the educational organization is given the right to implement the disciplines: “Disciplines (modules) in physical culture and sports according to the procedure established by the organization”. In this case, the organization of the educational process and the effectiveness of physical education depends on the university administration, sports equipment/materials and financial capabilities to ensure adequate educational process and sports activities, including educational institution departments specializing in sports.

Specialists [7; 8] note the increasing importance of physical education in the youth educa-

tion system. They consider physical education (PE) as a type of general culture aimed at developing physical and functional potential of a person and increasing person's performance, social and creative activity.

If to talk about the physical and moral development of the society, the role of physical education is increasing due to such trends as poor fitness and healthcare among students; use of narcotic substances; replacement of spiritual values with material ones, and obsession with computer games promoting violence and counter-culture.

It must be admitted that physical culture is presented to a greater extent as a highly specialized system of physical training of a person; their introduction to sports and in the educational environment is not yet considered as an effective factor in increasing spiritual capabilities with the formation of the necessary creative potential.

Moreover, physical education, as an academic discipline, is interconnected with other academic disciplines and student activities, which significantly impacts the students' fitness and lifestyle.

An unjustified narrowing of views about the role of the process of physical education in schools and universities has some negative consequences, therefore, the number of practically healthy schoolchildren and students has significantly decreased, and the number of people engaged in special medical groups reaches 30 % or more of the total number of students.

Ensuring the continuity of the educational process in the “school – university/educational institution – professional fitness and sports” line is essential in all spheres, including physical education.

According to experts of physical culture, the continuity of this discipline is possible only with its uniform normative content at schools and universities. It is necessary to create an integral education system that meets the needs of young people and society. In this case the forms, methods and means should change in accordance with the age and interests of students, taking into account the independent choice of time and types of sports and recrea-

tional activities. It is very important to find ways to increase the student's personal interest in physical exercise.

Part 2. Target orientation, content of problem solving (Physical education as a basis for healthy and creative personal development of school and university students).

Physical education today is a purposeful and consciously organized pedagogical process, which, along with the development of physical abilities of students, their intellectual growth, moral and aesthetic education, the formation of new social relations, and in the future – of professional qualities as a specialist. If the teaching of this discipline is carried out without a proper theoretical basis and spiritual principles, in the form of an impersonal educational process, then this creates the problem of the formation of a person's conscious activity. Therefore, it is necessary to form a holistic view of a person and his culture, to open the whole range of values that are important for the development of personal qualities. Each schoolchild and student using sports and physical culture for physical improvement must feel their belonging to society, its spiritual values, adequately perceive, be aware of the means of physical education used.

In fact, physical education is aimed at preparing schoolchildren and students for the real conditions of life and professional activity.

Despite the fact that the experience of many generations has established that physical activity has a training effect, positive role of physical exercises in the educational and cognitive process, maintenance of working capacity and the formation of personal qualities, optimal motor regime, choice of means and methods of purposeful health promotion, increasing the ability to assimilation of knowledge, preservation of many years of creative activity is still the subject of scientific research [3; 7].

Those who have devoted themselves to sports for a long time consistently solve the problem of rational and successful combining of training and study.

Here, the balanced position of a sports teacher is especially important, who views a

schoolchild or student as a forming personality that requires all-round development.

Meanwhile, many coaches set themselves a very narrow and pragmatic task – to achieve high athletic results and to have a report with high grades.

The role and functions of physical education in the final grades of school are changing significantly. Preparation for entering a university, college, vocational school often leads to psychophysiological overload of the body. The problem of physical inactivity arises, but at the same time – a systematic and complex manifestation of volitional and physiological efforts (overcoming sleep, solving a large volume of tasks, catching up on missed study courses). Trying to save time on preparation, students' parents go to various tricks to avoid physical education classes. However, parents do not always realize how important these activities are for students.

For senior students, in our opinion, it is possible to develop a special recreational program, to build the educational process more rationally and to choose exercises to reduce mental fatigue.

Thus, concretization and targeting of the content of training and education of students in the subject "Physical culture and sports" is one of the urgent tasks of the modern educational process in all types of educational institutions [2; 9].

From the point of view of modern concepts, physical culture is considered as a complex system of influences on a person. It provides:

- 1) formation of theoretical knowledge;
- 2) individual physical and psychophysiological development;
- 3) cultural transformation of personality;
- 4) preparation for further study and professional activity;
- 5) formation of a healthy lifestyle.

Physical education solves the following specific problems:

- 1) health preservation and improvement of school and university students;
- 2) balanced and comprehensive physical development of the body;

3) creation of the habit to do sports, starting from a young age;

4) obtaining of special knowledge and skills in the field of physical education and sports.

No current discussions about the development of physical education can give answers to such questions as: the scope and specifics of the theoretical knowledge required for this academic discipline (course); criteria of students' academic performance; the need for academic research and health monitoring by physical education teachers and trainers.

Forms, means, methods and content of physical culture should be developed for each age period or class, considering the interests and motivation of students. The problem is that not only schoolchildren, but also many students of non-major universities continue to consider physical education and sports as optional activities. It is very important to develop the consultative aspect of teaching, so that with closer interaction between the teacher and the student there is an awareness of the "mission" of physical culture, so that after purposeful mastering of the necessary means of physical culture, the student shows initiative and strives for individual studies. Understanding the need to control and improve one's physical condition is a significant indicator of the effectiveness of the educational process and the influence of the teacher on the formation of personality.

High competence and authority, level of education, sporting image of teachers plays an important role in the educational process, affects the status of physical culture as an academic discipline, distinguishes it from the main academic subjects, including in the eyes of other specialists and the students' parents.

As it is known, the choice of pedagogical methods and technologies plays a leading role in the organization of the educational process. Today, all experts agree that it is more necessary to develop a differentiated approach in teaching, including in physical education, and this approach, in its turn, requires the availability of specific information about the state of the body and nature of its functioning. It can be argued that the focus and planning of the educational process are still considered without regard to the

level of students' health, the quantity of other academic subjects, the nature of extracurricular activities. This is facilitated by a certain gap between the theory of physical culture and the practice of physical education. The control of the educational and training process is largely based on normative and working documentation – instructions, academic programs, medical certificates, the results of taking physical standards, etc. The functional cost of motor tests, as a rule, remains unexplored. Many physical education teachers believe that functional control, including current and urgent ones, should be carried out by other authorities – medical offices, student polyclinics, sports dispensaries, etc.

Meanwhile, an important result of the ongoing scientific research is the conclusion that the control of physical activity should be carried out according to objective criteria, in conformity with the functional capabilities of the organism. Particular importance should be attached to urgent functional control carried out during training. Inadequate use of physical exercises can lead to a decrease in working capacity, further deterioration of health, depletion of body, and the emergence of negative attitude towards physical activity. For the correct selection of physical influences, it is necessary to periodically conduct questionnaires and surveys of students, determine their tendencies for specific types of exercises, talk more often before and after classes, use objective methods for assessing the functional state [4].

Developing individual fitness programs might be a promising option for an educational process plan. Classes can be arranged for groups as well, however, individual programs would allow you to help the student reach their goals through specific physical exercises and take into account the student's personal characteristics. This approach actualizes the solution of cognitive and research problems, the authority of the teacher who becomes a personal consultant and coordinator of independent physical culture and health-improving activities of students.

Physical education is the foundation for the harmonious development of a personality and its sustainable intellectual growth. The point is in the formation of physical culture as an integral

component of all-round development of personality. According to I.V. Murov, “in order to understand the importance of physical culture, three things are necessary. Firstly, exact scientific knowledge about physical education is required, why it is needed. Secondly, you need to know what benefits can it give to the body. Thirdly, if this knowledge is mastered (realized), a question arises: what exact methods of physical education does everyone need to make their life the most fulfilling...” [10].

The main contradiction between the external positive attitude of young people to sports and physical culture and the internal unwillingness to act in this direction is the lack of awareness of physical culture as a way to improve personality. As a result, there are factors that lead to negative attitude towards the process of physical education: incompetence, bad habits, search for alternative sources of internal satisfaction, etc.

As already established, physical education takes place in three stages:

- 1) emotional perception and partial comprehension of educational material;
- 2) specification of skills and abilities, self-assessment of physical qualities;
- 3) enhancement of knowledge, search for ways of self-improvement.

In the course of training, one can often see the emotional impulses of students, which arise as a result of the sports performances of classmates, friends and outstanding athletes. However, emotional states are not yet motives that can be different in strength and time of manifestation. Regular loads require sustained motivation, allowing systematic and targeted physical exercise. Strengthening administrative measures in the absence of explanatory and entertaining measures can only worsen physical education systems. It is important to form a system of voluntary education, as this creates a favorable psychological climate during classes.

When surveying and ranking the motivations for physical exercises, recreational motives dominate among many students – idea of physical culture as a means of active recreation. Exercises are viewed very positively as a form of

interpersonal communication. Biological motives – health-improving nature of classes, a positive emotional state, a cheerful mood, well-being – are also cited quite often. Personal motives – understanding that sports and physical culture improve the personality – are indicated much less often.

An important part in the process of forming relationships and motivations is played by indirect needs in physical culture. These are the needs for games, entertainment, aesthetic pleasure, comfort, rest, emotional release, self-affirmation, etc. In general, physical activity can be multilateral and purposeful in accordance with the entire spectrum of connections and events surrounding a person. Organizational and social work, participation in sports events, activity and success in studies are signs of an active, creative personality that should be formed in the educational process.

The picture of the priorities of the influence of physical culture and sports on the personality can be built in the following form:

- 1) health-improving and prophylactic;
- 2) developing (functionally, somatically, psychophysically);
- 3) educational and cognitive;
- 4) social and educational;
- 5) therapeutic;
- 6) recreational;
- 7) sporting and developing;
- 8) interdisciplinary.

The academic discipline of this subject should reveal the whole range of necessary theoretical knowledge, influence the conscious behavior of students. The theoretical, methodological, practical sections of the curriculum for persons studying in different educational departments may differ significantly.

In the main and preparatory groups, considerable importance is attached to individual counseling and practical work. This requires systematic testing of students and operational monitoring of their reactions to physical activity. For schoolchildren involved in sports, it is important to establish the boundaries of individual loads, to prevent the state of overtraining, to improve the system of self-control. The section of

medical knowledge should be expanded for persons involved in special medical groups, in accordance with the disorders and deviations of the health condition.

Determination and systematic refinement of the level of physical health allows for additional differentiation of educational groups during practical classes, encouraging interest in self-knowledge. However, an increase in the social role of physical culture and a change in attitude towards it among future generations is possible only with an increase in the quality of education in this area and, above all, “with more close attention to the formation of its intellectual component” [3; 4; 9].

Most of the students are not familiar with the criteria for describing their state of health, do not imagine the volumes of motor activity necessary for themselves, do not know the rules of breathing when performing physical exercises, cannot explain the reasons for postural disorder, etc. Lack of special theoretical knowledge does not allow many students to independently form a healthy lifestyle and the correct study and resting time rules.

The planning of the educational process should be directly related to the study of the dynamics of the health of students. Monitoring the fulfillment of physical standards should be an addition, but not the basis for the choice of means and methods of physical culture. Only under the condition of an objective determination of the psychophysiological state and physical qualities, the correct organization of self-control, the analysis of the results of the educational process are the prerequisites for improving the structure and content of curricula and work plans created.

Speaking about the specifics of the tasks facing physical education at school, the need for the individual capabilities of each student should be noted. Despite the fact that the number of students with impaired health is growing in schools, teachers should not limit their physical activity, but on the contrary, relying on their experience and scientific knowledge, skillfully select the types of exercises for them, seeking to improve their functional state, eliminate developmental disabilities and functional reserves.

During the school period, it is important not to overload students with the concepts and terms, but it is imperative to learn the basics of control and self-control over their condition, guidelines for the selection of exercises for independent work, dosage of physical activity.

The educational achievement in physical culture should be considered as a result of the use of various forms, means, methods of influencing the organism of schoolchildren and students. The criterion for academic performance should not be control standards, as well as grades (marks) for certain types of physical exercises. The use of these indicators, with all their significance in the reflection and physical fitness of students, is not a determining criterion for the content and multifunctionality of physical culture. This implies the need to search for other criteria for assessing the educational process. According to previous studies, physical education has three stages:

- 1) emotional perception of and partial reflection on the educational material;
- 2) development of specific skills and abilities, personal assessment of physical fitness;
- 3) broadening of knowledge and search for ways of self-improvement.

The overall assessment of educational achievements reflects all aspects of the learning process: organizational (attendance at training sessions and activity in public events); general education (knowledge assimilation tests); methodical (mastering the means and methods of physical education); practical (fulfillment of standards, means of physical culture in life practice). These criteria are supplemented by data on personal dynamics of health and physical fitness, information from a self-control diary, teacher's observations, etc.

At the same time, the physical condition, the level of health is considered to be the most important quality, the basic component of the personality. It is followed by indicators of physical development, motor qualities, physical education, physical fitness for certain types of labor activity, special physical performance, volitional qualities and other components.

At present, the education system actively attempts to develop and introduce “health-

preserving”, “health-organizing”, “health-forming”, “health-developing” technologies. At the same time, the use of these technologies is often carried out without proper evidence, without organizing year-round monitoring of students' health.

In order to create pedagogical and socio-psychological prerequisites for the formation of an interested and creative personality by means of physical culture, it is necessary to ensure continuity in the organization of the process of teaching and upbringing of students at all stages of education – school and preschool level, pre-graduation stage and initial university education. At the senior courses of universities and the stages of postgraduate education (master's degree, full-time postgraduate study), it is necessary to popularize sectional and club forms of sports and recreation work. At all stages, an adequate age of those involved in the training material and arguments and rationale that correspond to their strategic interests should be used.

CONCLUSION

Many higher education institutions failed to obtain a license. In addition, there is an increasing process of reducing the number of students for various reasons.

When developing innovative projects, new pedagogical technologies, and fitness techniques, we need to take into account the following key factors:

1) school/university student's physical status. This is the starting point of the entire educational process in physical education. However, the problematic issues here are the development and systematization of uniform criteria required to test the physical status of students of various age groups and from various educational institutions;

2) monitoring the status of health of students. Personal dynamics of the physical and functional state for the entire period of study at school and university, comparative characteristics for classrooms, courses, faculties. Keeping records of students' absences from the classes, diseases, deviations in the state of health. De-

velopment of additional criteria for the acquisition of training groups (especially in a special educational department), dosage control and correction of physical activity;

3) the relation of physical culture with the main (educational) activity. Finding a balance between mental and physical activity, taking into account the priority of intellectual education and preserving the health of students. Solutions to the problem of choosing forms, means and methods of physical education, considering motivation, interests and attitudes towards physical exercises;

4) sports-oriented education of students as a form of emotional support and maintaining the larger number of students involved in the activity;

5) health and fitness programs. The need for their development and improvement is due to both the constantly changing group of people and the target orientation of the educational process. Optimization of physical activity, provided for by such a program, allows for anticipation of the negative consequences of a strenuous educational process and usage of individually selected means of physical culture in the interests of the students themselves.

Therefore, maintaining and improving the health of school and university students should be considered as the main aspect and goal of the educational process. Such qualities as high intellectual efficiency and the ability to quickly and adequately acquire knowledge/skills of a specific activity are closely connected with the person's physical state. Physical education, as an academic discipline directly influencing the school/university students' health, should be regarded as the key link to the development of the personal awareness of the physical fitness importance.

Therefore, in order to improve the physical education system, we need the following organizational and methodological principles:

- physical education and sports activities in the school/university students' education and work;
- available knowledge about the meaning and role of physical education in the life and professional activity of a person;

- developing educational programs that would take into account the psychophysiological characteristics of students and actual socio-economic situation in the society; ensuring competence and education of the graduates;

- ensuring continuity of physical education (self-education) at all academic stages.

The most important tasks of the current period are:

- determination of the scope and content of Physical Education for educational institutions of various stages and levels, for students of various age groups and academic departments;

- precise determination of the students' performance criteria in Physical Education;

- development of methods for the optimal health-improving effect on students by means of physical culture, considering the material and organizational capabilities of educational institutions;

- development of a differentiated approach to teaching among students;

- introduction of changes into modern technologies of mass testing of physical functional state of students;

- development of methods for purposeful increase of students' functional reserves with the help of computerized physical load control systems, programmable simulators, as well as observation of the functional reactions of the body during classes;

- definition of the concepts of the content of health-saving technologies and their justified implementation in the educational process and sports training of students;

- complex use of all the possibilities of physical culture by educational subjects and disciplines for the formation of a comprehensively developed personality, increasing its consciousness, intellectual performance, social activity.

Список источников

1. Шереги Ф.Э., Арефьев А.Л., Ключарев Г.А., Тюрина И.О. Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации. (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: Ин-т социологии РАН, Центр соц. прогнозирования и маркетинга, 2015. 270 с.
2. Лубышева Л.И. Социология физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2016. 269 с.
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания (Введение в теорию физического воспитания; Общая теория и методика физического воспитания). М.: Физкультура и спорт, 2021. 520 с.
4. Соловьев В.Н. Роль физической культуры вуза в социализации будущего специалиста // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 101-105.
5. Коледа В.А., Новицкая В.И. Педагогика физического воспитания студентов // Вестник Белорусского государственного университета. Журналистика. Педагогика. 2019. № 2. С. 74-82.
6. Коледа В.А., Медведев В.А., Ярмолинский В.И. Основы мониторинга функционального и физического состояния студентов. Минск: Изд-во БГУ, 2005. 127 с.
7. Виленский М.Ю., Горшков А.Г. Физическое воспитание. М.: Кнорус, 2016. 214 с.
8. Рахматов А.И. Некоторые аспекты повышения интереса к физической культуре у студентов высших учебных заведений // Образование и воспитание. 2018. № 5 (20). С. 68-70.
9. Суворов Ю.А., Платонова В.А. Профессиональная физическая подготовка студентов. СПб., 2006. 90 с.
10. Муров И.В. Оздоровительные эффекты физических упражнений и спорта. Киев: Изд-во здравоохранения, 1989. 272 с.

References

1. Sheregi F.E., Arefyev A.L., Klyucharev G.A., Tyurina I.O. *Chislennost' obuchayushchikhsya, pedagogicheskogo i professorsko-prepodavatel'skogo personala, chislo obrazovatel'nykh organizatsiy Rossiyskoy Federatsii. (Prognoz do 2020 goda i otsenka tendentsiy do 2030 goda)* [Number of Students, Teachers, Faculty Staff, and Educational Institutions in the Russian Federation (Forecast up to 2020 and assessment of trends up to 2030)]. Moscow, Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Social Forecasting and Marketing Center Publ., 2015, 270 p. (In Russian).

2. Lubysheva L.I. *Sotsiologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Sociology of Physical Education and Sports]. Moscow, Akademiya Publ., 2016, 269 p. (In Russian).
3. Matveyev L.P. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya (Vvedeniye v teoriyu fizicheskogo vospitaniya; Obshchaya teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya)* [Theory and Methods of Physical Education (Introduction to the Theory of Physical Education; General Theory and Methods of Physical Education)]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 2021, 520 p. (In Russian).
4. Solovyev V.N. Rol' fizicheskoy kul'tury vuza v sotsializatsii budushchego spetsialista [The role of physical education at the university in the socialization of the future specialist]. *Fundamental'nyye issledovaniya* [Fundamental Research], 2008, no. 5, pp. 101-105. (In Russian).
5. Koleda V.A., Novitskaya V.I. Pedagogika fizicheskogo vospitaniya studentov [Pedagogy of physical education of students]. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Zhurnalistika. Pedagogika – Journal of the Belarusian State University. Journalism and Pedagogics*, 2019, no. 2, pp. 74-82. (In Russian).
6. Koleda V.A., Medvedev V.A., Yarmolinskiy V.I. *Osnovy monitoringa funktsional'nogo i fizicheskogo sostoyaniya studentov* [Fundamentals of Monitoring the Functional and Physical Condition of Students]. Minsk, Belarusian State University Publ., 2005, 127 p. (In Russian).
7. Vilenskiy M.Y., Gorshkov A.G. *Fizicheskoye vospitaniye* [Physical Education]. Moscow, Knorus Publ., 2016, 214 p. (In Russian).
8. Rakhmatov A.I. Nekotoryye aspekty povysheniya interesa k fizicheskoy kul'ture u studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Some aspects of raising the interest in physical education among university students]. *Obrazovaniye i vospitaniye* [Education and Upbringing], 2018, no. 5 (20), pp. 68-70. (In Russian).
9. Suvorov Y.A., Platonova V.A. *Professional'naya fizicheskaya podgotovka studentov* [Professional Physical Training of Students]. St. Petersburg, 2006, 90 p. (In Russian).
10. Murov I.V. *Ozdorovitel'nyye efekty fizicheskikh uprazhneniy i sporta* [Health-Improving Effects of Physical Exercises and Sports]. Kiev, Healthcare Publ., 1989, 272 p. (In Russian).

Информация об авторах

Корзун Дмитрий Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики футбола и хоккея, Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7825-5615](https://orcid.org/0000-0002-7825-5615), korzunDL@mail.ru

Коледа Виктор Антонович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спорта, Белорусский государственный университет физической культуры, г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: [0000-0002-2777-524X](https://orcid.org/0000-0002-2777-524X), Koliadaviktar@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 15.09.2021
Одобрена после рецензирования 08.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Dmitry L. Korzun, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Football and Hockey Department, Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Kazan, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7825-5615](https://orcid.org/0000-0002-7825-5615), korzunDL@mail.ru

Viktor A. Kaliada, Doctor of Pedagogy, Professor of Theory and Methods of Physical Education and Sports Department, Belarusian State University of Physical Culture, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: [0000-0002-2777-524X](https://orcid.org/0000-0002-2777-524X), Koliadaviktar@gmail.com

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

The article was submitted 15.09.2021
Approved after reviewing 08.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА RECREATIONAL AND ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION

Научная статья

УДК 615.825

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-165-171

ПНФ-терапия в комплексной реабилитации лиц с поражением опорно-двигательного аппарата

Тамара Павловна БЕГИДОВА¹, Екатерина Юрьевна МУКИНА^{2*}

¹ФГБОУ ВО «Воронежская государственная академия спорта»

394036, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. К. Маркса, 59

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

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

*Адрес для переписки: mukinaeu@mail.ru

Аннотация. Предметом исследования явилась оценка комплексного применения реабилитационных мероприятий с использованием ПНФ-терапии при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата. Проведенный анализ доступной научно-методической литературы выявил недостаточную изученность и практическую реализацию современных методик реабилитации при поражениях опорно-двигательного аппарата различной этиологии, показав возрастающую актуальность физической реабилитации в современном мире. Реабилитация при хронических заболеваниях опорно-двигательного аппарата – непрерывный процесс, который требует постоянной адаптации используемых методов к потребностям человека с ограниченными возможностями здоровья. Исследования эффекта ПНФ-терапии должны включать: сенсомоторный контроль конечностей, сидение и стояние, контроль координации движений, регулярность занятий и качество жизни, связанное со здоровьем. Полученные данные могут использоваться в практике подготовки студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей факультетов и курсов переподготовки и повышения квалификации по направлению «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», а также инструкторами по адаптивной физической культуре в процессе реабилитации людей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Обнаружены теоретические аспекты, связанные с использованием ПНФ-терапии в комплексной реабилитации лиц с поражением опорно-двигательного аппарата. Дан прогноз вероятного направления перспективного развития физической реабилитации для данного контингента.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, физическая реабилитация, теоретические аспекты, лица с ограниченными возможностями здоровья, проприоцептивная нейромышечная фасилитация

Для цитирования: Бегидова Т.П., Мукина Е.Ю. ПНФ-терапия в комплексной реабилитации лиц с поражением опорно-двигательного аппарата // Вестник Тамбовского университета.

Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 165-171. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-165-171>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-165-171

PNF-therapy in complex rehabilitation of individuals with musculoskeletal system disorders

Tamara P. BEGIDOVA¹, Ekaterina Y. MUKINA^{2*}

¹Voronezh State Academy of Sports

59 K. Marksa St., Voronezh 394036, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: mukinaeu@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Бегидова Т.П., Мукина Е.Ю., 2022

Abstract. The subject of the study is the assessment of the integrated application of rehabilitation measures with the use of PNF-therapy in disorders of the musculoskeletal system. The analysis of the available scientific and methodological literature revealed insufficient study and practical implementation of modern rehabilitation techniques for musculoskeletal system disorders of various etiologies, showing the increasing relevance of physical rehabilitation in the modern world. Rehabilitation for chronic diseases of the musculoskeletal system is a continuous process that requires constant adaptation of the methods used to the needs of the person with disabilities. Studies of the effect of PNF-therapy should include: sensorimotor control of limbs, sitting and standing, control of movement coordination, regularity of exercise and health-related quality of life. The data obtained can be used in the practice of teaching students, undergraduates, graduate students and attendees of faculties and retraining and advanced training courses in the field of “Physical education for individuals with disabilities (adaptive physical education)”, as well as instructors in adaptive physical education in the rehabilitation of people with diseases of the musculoskeletal system. Theoretical aspects related to the use of PNF-therapy in the complex rehabilitation of persons with musculoskeletal system lesions are discovered. Forecast of the probable direction of perspective physical rehabilitation development for this contingent is given.

Keywords: adaptive physical training, physical rehabilitation, theoretical aspects, individuals with disabilities, proprioceptive neuromuscular facilitation

For citation: Begidova T.P., Mukina E.Y. PNF-terapiya v kompleksnoy reabilitatsii lits s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata [PNF-therapy in complex rehabilitation of individuals with musculoskeletal system disorders]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 165-171. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-165-171> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая инвалидов с нару-

шением опорно-двигательного аппарата, составляют значительную долю лиц трудоспособного возраста в большинстве стран мира [1].

Данный контингент или его окружение вынуждены выбирать из огромного числа современных методик реабилитации, наиболее перспективными из которых считаются Бобат-терапия, ПНФ-терапия и Войта-терапия¹. Выходом из сложившейся ситуации может стать разработка действенных методик восстановления для эффективной комплексной реабилитации/абилитации лиц с ОВЗ [2; 3].

Нарушения – это проблемы, возникающие в функциях или структурах организма. Ограничения активности – трудности, испытываемые человеком в выполнении каких-либо заданий или действий; в то время как ограничения участия – проблемы, испытываемые человеком при вовлечении в жизненные ситуации. К лицам с ограниченными физическими (двигательными) нарушениями относятся люди с повреждениями опорно-двигательного аппарата и люди с хроническими заболеваниями внутренних органов [4].

Реабилитация, по определению ВОЗ, – восстановление целостности человека в обществе. Если принять во внимание людей с глубокими интеллектуальными и двигательными нарушениями, можно заранее предположить, что такой человек никогда полноценно не вернется в общество. Поэтому, работая с такими людьми, следует пересмотреть процесс реабилитации и обратить внимание на все существующие ограничения.

Прогрессирующее течение болезни определяет текущую реабилитационную процедуру и одновременно выбор терапевтических методик. Первоначально реабилитация основана, в основном, на укрепляющих упражнениях – для общей реабилитации, но постепенно следует делать упор на стимуляцию нервно-мышечной координации, например, с помощью упражнений по методу ПНФ – с акцентом на увеличение мышечной силы [4].

ПНФ-терапия – проприоцептивная нейромышечная фасилитация (облегчение) –

является одним из самых популярных методов реабилитации за рубежом, который разработан для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, в том числе неврологического профиля и последствий инсульта².

Метод ПНФ-терапии представляет собой восстановление утраченных или нарушенных двигательных навыков с использованием естественных паттернов движений и проприоцепции, то есть способа ощущения пациентом своего тела, собственных движений (проприоцептивная чувствительность), которые формируются в мышцах за счет рецепторов, реагирующих на сжатие и растяжение. При этом полученная в мышцах, суставах, связках и сухожилиях информация передается в центральную нервную систему, где формируется двигательная система организма³.

При различных нарушениях опорно-двигательного аппарата утрачивается координация движений и проприоцептивная чувствительность.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей и проблем применения ПНФ-терапии в реабилитации лиц с поражением опорно-двигательного аппарата.

К числу основных задач исследования были отнесены:

- 1) выявление специфики метода ПНФ-терапии;
- 2) определение основных особенностей метода ПНФ-терапии в реабилитации лиц с поражением опорно-двигательного аппарата;
- 3) анализ влияния занятий с использованием метода ПНФ-терапии на реабилитацию лиц с поражением опорно-двигательного аппарата.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Использовались методы наблюдения, беседы, сравнения, анализа и синтеза, обобщения и классификации. Материалы исследова-

¹ Гревцев Г.О. Проприоцептивная нейромышечная фасилитация (методика ПНФ) – эффективная реабилитация после инсульта и инфаркта. URL: <https://yusupovs.com/articles/rehab/proprioceptivnaya-neyromyshechnaya-fasilitatsiya-metodika-pnf-effektivnaya-reabilitatsiya-posle-ins/> (дата обращения: 20.09.2021).

² Там же.

³ Проприоцептивная нейромышечная фасилитация: основные понятия. URL: <https://kinesiopro.ru/blog/proprioceptivnaya-neyromyshechnaya-fasilitatsiya-osnovnyye-ponyatija/> (дата обращения: 20.09.2021).

ния получены на основе изучения научно-методических источников, интернет-ресурсов, медицинских документов, педагогических наблюдений, собственного практического опыта работы, теоретического и аналитического этапов эксперимента.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПНФ-терапия – одна из эффективных методик кинезотерапии, которая базируется на принципе функциональной анатомии и нейрофизиологии, а также на идее того, что все люди обладают неиспользованным потенциалом. Для этого используются вербальные, визуальные и тактильные стимулы.

ПНФ – метод реабилитации, разработанный для физиотерапии неврологических заболеваний, особенно церебрального паралича. В настоящее время он также используется при различных заболеваниях опорно-двигательного аппарата и позволяет очень быстро восстановить нарушенные двигательные функции или предотвратить осложнения после травм, операций или инсульта.

Цель метода ПНФ – облегчить пациенту повседневную деятельность и добиться максимальной независимости. Инструктор стимулирует рецепторы движения и положения тела, благодаря чему можно создать новый паттерн движений и постепенно восстановить физическую форму⁴.

Для данного метода характерен индивидуальный подход и доверительные отношения между инструктором и занимающимся.

Упражнения основаны на суммировании различных типов раздражителей (зрительных, слуховых, тактильных и других). В отличие от иных методов, ПНФ отказывается от ограничения движений в отдельных суставах, сосредотачиваясь на целостных движениях, выполняемых в результате усилий пациента, которые поддерживаются дейст-

виями инструктора, заключающимися в увеличении и уменьшении давления на мышцы, растяжении мышц [5].

Основными принципами реабилитации с помощью ПНФ являются:

- комплексный подход (комплексное воздействие на все группы мышц с учетом личностных, эмоциональных и физических качеств индивида);
- максимальная реализация мобилизационных резервов и неиспользованного потенциала личности;
- обязательная разминка, в первую очередь, растяжка или стретчинг;
- интенсивная нагрузка и сопротивление, то есть динамические активные упражнения для пораженных мышц и суставов;
- общепринятая в гимнастике последовательность выполнения упражнений (сверху – вниз или снизу – вверх, от мелких суставов к более крупным);
- выполнение упражнений без боли;
- психологическая поддержка, мотивация и позитивное отношение занимающегося к процессу реабилитации.

ПНФ-терапия с точки зрения инструктора – это трехмерные модели движений всевозможных частей тела в различных комбинациях. Использование техник, таких как сочетание изотонических сокращений или ритмической стимуляции движений, для достижения желаемого реабилитационного результата⁵.

Методы, используемые в ПНФ, делятся на три основные подгруппы, которые определяют, как выполняются упражнения.

Агонистические техники:

- растяжение, выполняемое во время движения, предназначено для усиления движения за счет воздействия на рецепторы глубоких ощущений пациента;
- стимуляция движения – методика, позволяющая научиться движению;

⁴ Гревцев Г.О. Проприоцептивная нейромышечная фасилитация (методика ПНФ) – эффективная реабилитация после инсульта и инфаркта. URL: <https://yusupovs.com/articles/rehab/proprioceptivnaya-neyromyshechnaya-fasilitatsiya-metodika-pnf-effektivnaya-reabilitatsiya-posle-ins/> (дата обращения: 20.09.2021).

⁵ Проприоцептивная нейромышечная фасилитация: основные понятия. URL: <https://kinesiopro.ru/blog/proprioceptivnaya-neyromyshechnaya-fasilitatsiya-osnovnye-ponyatiya/> (дата обращения: 20.09.2021).

– восстановление движений – метод, использующий основные положения ПНФ, позволяющий пациенту выполнять движения самостоятельно, с помощью инструктора, который исправляет любые нарушения.

Антагонистические приемы:

– стабилизация, при которой за стабилизацию положения пациента отвечает инструктор;

– ритмическая стабилизация, когда пациент вынужден работать против сопротивления, создаваемого инструктором;

– динамическая непрерывная маневренность – техника, в которой используется попеременная работа мышц, повышающая их выносливость и силу.

Техники растяжки:

– подтяжка и растяжка – техника, основанная на расширении диапазона движений пациента путем попеременного сжатия сокращенных мышц;

– удержание и растяжка – метод, использующий напряжение и расслабление мышц, позволяющий эффективно работать с пациентами, которые жалуются на боль [5].

В программе ПНФ-терапии также используются дополнительные методы: психотерапия, обучение речи и социальная реабилитация [6].

Преимущества реабилитации ПНФ-терапии. Основная задача реабилитации методом ПНФ – восстановление частичной или полной физической формы, следовательно, независимости и социальной реабилитации.

Нельзя отрицать, что в этом отношении ПНФ-терапия отлично работает – исследования показывают, что метод позволяет активизировать рецепторы опорно-двигательного аппарата, улучшает функции конечностей, позволяя лучше их контролировать, а также расширяет диапазон движений в суставах. Правильно проведенная терапия также позволяет решить проблемы с базальными рефлексам, приводящими к дисбалансу. Используя пластичность нервной системы, ПНФ-терапия активирует рецепторы опорно-двигательного аппарата, позволяя пациенту вернуться к состоянию, в котором он может за-

ботиться о своем здоровье, благополучии и адаптироваться в повседневной жизни [7; 8].

Изыскания подтверждают, что программа ПНФ-терапии показала себя эффективной в улучшении двигательных навыков у людей в постинсультном состоянии [5–7]. При планировании вмешательства необходимо учитывать индивидуальные характеристики пациента, влияющие на результат реабилитации.

Кроме того, исследования показывают значительное улучшение подвижности конечностей и снижение степени инвалидности при врожденных патологиях опорно-двигательного аппарата: параличах, парезах и контрактурах; рассеянном склерозе; детском церебральном параличе; болезни Паркинсона; повреждениях нервной системы с нарушениями двигательной функции; черепно-мозговых травмах; травмах спинного мозга; протрузиях и грыжах межпозвонковых дисков; сколиозах, остеохондрозах, остеопорозах; болезни Шейермана–Мау; дисплазии; дисфункции плечевого сустава; переломах позвоночника; нейропатии и невритах; переломах конечностей и вывихах суставов; после операций на позвоночнике или суставах. Вместе с тем метод ПНФ-терапии оказывает влияние на дыхательную систему, улучшая работу грудной клетки, дыхательных мышц и увеличивая объем легких [7], что актуально в нынешних условиях пандемии COVID-19.

ВЫВОДЫ

Следовательно, можно заключить, что вышеупомянутые преимущества метода ПНФ-терапии, подтвержденные пока немногочисленными исследованиями и практикой, ясно показывают, что он является отличным способом реабилитации лиц с ОВЗ.

При условии регулярного и длительного использования метода ПНФ-терапии можно:

- повысить уровень координационных способностей, гибкости, силы и выносливости;
- улучшить осанку и походку;
- уменьшить контрактуры конечностей, гипотрофию мышц и парезы.

В исследовании рассмотрены теоретические аспекты проблемы, которые могут помочь в проведении дальнейших практических изысканий.

В конечном итоге все это будет способствовать физической реабилитации, адаптации и интеграции в общество лиц с поражением опорно-двигательного аппарата, включая инвалидов.

Список источников

1. Бегидова Т.П. Адаптивная физическая культура в комплексной реабилитации лиц с отклонениями в состоянии здоровья. М.: Изд-во «Юрайт», 2022. 210 с.
2. Бадалян Л.О. Невропатология. М.: Книга по требованию, 2021. 332 с.
3. Боголюбов В.М. Медицинская реабилитация (руководство): в 3 кн. М.: Бином, 2010. Кн. 1. 416 с.
4. Физическая реабилитация: в 2 т. / под ред. С.Н. Попова. М.: Изд. центр «Академия», 2013. Т. 1. 288 с.
5. Grudzen M. Możliwości wykorzystania metody PNF i kinesiotalingu w leczeniu młodzieńczej kifozy piersiowej // *Acta Bio-Optica et Informatica Medica*. 2009. T. 15. № 2. S. 106-107.
6. Galasińska K., Buchalski P., Gajewska E. Zastosowanie koncepcji PNF w rehabilitacji pacjentów po udarze mózgu // *Nowiny Lekarskie*. 2011. № 80 (2). S. 126-133.
7. Kaniewski O., Suszynski K., Gorka D. i in. Wpływ terapii PNF na poprawę sprawności ruchowej pacjentów po udarze niedokrwiennym mózgu jest zlokalizowany w lewej półkuli w ostrym okresie rehabilitacji // *Annales Academiae Medicae Silesiensis*. 2014. T. 68. S. 294-301.
8. Opara J. Aktualne metody usprawniania ruchowego chorych po udarze mózgu, Udar Mózgu // *Problemy Interdyscyplinarne*. 2002. № 4 (1). S. 33-37.

References

1. Begidova T.P. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura v kompleksnoy reabilitatsii lits s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya* [Adaptive Physical Education in the Complex Rehabilitation of Individuals with Disabilities]. Moscow, "Yurayt" Publ., 2022, 210 p. (In Russian).
2. Badalyan L.O. *Nevropatologiya* [Neuropathology]. Moscow, On-demand book Publ., 2021, 332 p. (In Russian).
3. Bogolyubov V.M. *Meditinskaya reabilitatsiya (rukovodstvo): v 3 kn.* [Medical Rehabilitation (Manual): in 3 bk]. Moscow, Binom Publ., 2010, bk 1, 416 p. (In Russian).
4. Popova S.N. (ed.). *Fizicheskaya reabilitatsiya: v 2 t.* [Physical Rehabilitation: in 2 vols.]. Moscow, "Akademiya" Publ., 2013, vol. 1, 288 p. (In Russian).
5. Grudzen M. Możliwości wykorzystania metody PNF i kinesiotalingu w leczeniu młodzieńczej kifozy piersiowej. *Acta Bio-Optica et Informatica Medica*, 2009, vol. 15, no. 2, pp. 106-107. (In Polish).
6. Galasińska K., Buchalski P., Gajewska E. Zastosowanie koncepcji PNF w rehabilitacji pacjentów po udarze mózgu. *Nowiny Lekarskie*, 2011, no. 80 (2), pp. 126-133. (In Polish).
7. Kaniewski O., Suszynski K., Gorka D, et al. Wpływ terapii PNF na poprawę sprawności ruchowej pacjentów po udarze niedokrwiennym mózgu jest zlokalizowany w lewej półkuli w ostrym okresie rehabilitacji. *Annales Academiae Medicae Silesiensis*, 2014, vol. 68, pp. 294-301. (In Polish).
8. Opara J. Aktualne metody usprawniania ruchowego chorych po udarze mózgu, Udar Mózgu. *Problemy Interdyscyplinarne*, 2002, no. 4 (1), pp. 33-37. (In Polish).

Информация об авторах

Бегидова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежская государственная академия спорта, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4616-5380](https://orcid.org/0000-0003-4616-5380), begidova@yandex.ru

Мукина Екатерина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета физической культуры и спорта по научной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5377-1365](https://orcid.org/0000-0002-5377-1365), mukinaeu@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 18.10.2021
Одобрена после рецензирования 10.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the authors

Tamara P. Begidova, Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Theory and Methods of Adaptive Physical Culture Department, Voronezh State Academy of Sports, Voronezh, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4616-5380](https://orcid.org/0000-0003-4616-5380), begidova@yandex.ru

Ekaterina Y. Mukina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Deputy Dean of Physical Education and Sports Faculty for Academic Work, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-5377-1365](https://orcid.org/0000-0002-5377-1365), mukinaeu@mail.ru

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

The article was submitted 18.10.2021
Approved after reviewing 10.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 376.23
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-172-179

Основы применения оздоровительной физической культуры с военнослужащими третьей группы здоровья

Татьяна Анатольевна СЕЛИТРЕНИКОВА^{1*}, Вадим Алексеевич АНОСОВ^{2,3}

¹ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»

190121, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35

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

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

³ФКУ «Войсковая часть 62632»

398000, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Гагарина, 61а

*Адрес для переписки: ser.selitrenikoff@yandex.ru

Аннотация. Отражена актуальность исследования влияния занятий комплексом упражнений оздоровительной направленности на организм военнослужащих, имеющих определенные отклонения в состоянии здоровья и отнесенных к третьей группе здоровья (группа динамического наблюдения). Предметом исследования стало функциональное состояние организма военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья. Цель работы – доказать эффективность воздействия на организм военнослужащих, отнесенных к группе динамического наблюдения, комплекса физических упражнений оздоровительной направленности. В современном социуме, в том числе в Вооруженных силах Российской Федерации, достаточно много людей трудоспособного возраста имеют обширный набор хронических заболеваний или нарушений функционирования различных систем организма. Задачей государства является сохранить физическое здоровье населения и боеспособность военнослужащих, в том числе с помощью применения средств и методов оздоровительной физической культуры. Доказано, что регулярное длительное применение комплекса физических упражнений оздоровительной направленности положительно влияет на функциональное состояние кардиореспираторной и эндокринной систем организма военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья, а также способствует повышению уровня их физической и профессиональной работоспособности. Результаты исследования, отраженные в исследовании, могут быть применимы при физической тренировке и оздоровлении личного состава Вооруженных сил Российской Федерации, а также в лечебно-профилактических учреждениях системы здравоохранения для населения, нуждающегося в реабилитации и интенсификации двигательной активности.

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, военнослужащие, функциональное состояние организма, заболевания, физическая работоспособность

Для цитирования: Селитреникова Т.А., Аносов В.А. Основы применения оздоровительной физической культуры с военнослужащими третьей группы здоровья // Вестник Тамбовского

университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 172-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-172-179>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-172-179

Fundamentals of the use of recreational physical therapy with servicemen of the third health group

Tatyana A. SELITRENIKOVA^{1*}, Vadim A. ANOSOV^{2,3}

¹Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg
35 Dekabristov St., St. Petersburg 190121, Russian Federation

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

³Military Unit 62632
61a Gagarina St., Lipetsk 190121, Russian Federation

*Corresponding author: ser.selitrenikoff@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Селитреникова Т.А., Аносов В.А., 2022

Abstract. The relevance of the research of the influence of complex recreational exercises on the health of servicemen with certain health deviations, listed in the third health group (group of dynamic observation) is reflected. The subject of the study is the functional state of the organism of the servicemen of the third health group. The aim of the work is to prove the efficiency of the effect of the complex of recreational physical exercises on the health of the servicemen of the group of dynamic observation. In the modern society including the Armed Forces of the Russian Federation there are a lot of people of working age with a wide range of chronic diseases or dysfunctions of different systems of the body. The task of the government is to preserve the physical health of the population and fighting efficiency of military men, using means and methods of recreational physical therapy, among other things. It is proved that regular long-term application of the complex of recreational physical exercises has a positive influence on the functional state of the cardio-respiratory and endocrine systems of the organism of military men of the third health group as well as contributes to the improvement of their physical and professional work capacity. The results of the research reflected in the study can be applied in physical training and health improvement of the personnel of the Armed Forces of the Russian Federation as well as in medical preventive institutions of the health care system for the population in need of rehabilitation and intensification of motor activity.

Keywords: recreational physical activity, military personnel, functional state of the body, diseases, physical performance

For citation: Selitrenikova T.A., Anosov V.A. Osnovy primeneniya ozdorovitel'noy fizicheskoy kul'tury s voyennosluzhashchimi tret'yey gruppy zdorov'ya [Fundamentals of the use of recreational physical therapy with servicemen of the third health group]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 172-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-172-179> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Требования физической и профессиональной работоспособности военнослужащих, особенно отнесенных к третьей группе здоровья, то есть имеющих какие-либо заболевания, не мешающие основному виду их деятельности, предполагают регулярное воздействие на их организм двигательной активности. Доказано, что длительное снижение двигательной активности военнослужащих, в том числе третьей группы здоровья, способствует возникновению изменений их психического состояния. Наблюдаются снижение умственной работоспособности, произвольного внимания, памяти, а также эмоциональной устойчивости и быстрое утомление [1, с. 28]. Низкая двигательная активность служит одной из причин возникновения заболеваний опорно-двигательного аппарата, кардиореспираторной и эндокринной систем организма военнослужащих [2, с. 118].

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

В задачи нашего исследования входили разработка, внедрение и эмпирическая проверка эффективности воздействия на организм военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья (группа динамического наблюдения), комплекса физических упражнений оздоровительной направленности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Двигательная активность для военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья, состоит в регулярном, соответствующем состоянию здоровья, возрасту и полу, использовании конкретных двигательных действий на занятиях по оздоровительной физической культуре.

Физические упражнения оздоровительной направленности используются для совершенствования физических качеств военнослужащего, прежде всего, профессионально значимых [3–5]. Кроме того, они являются средством физического совершенствования

организма военнослужащего, его физиологической, психологической и эмоциональной составляющей.

Также существуют гигиенические факторы, косвенно связанные с процессом укрепления здоровья военнослужащих посредством повышения эффективности физических упражнений оздоровительной направленности, к которым относится соблюдение режима дня, питания и сна, а также правил личной гигиены. При этом их задачей в системе оздоровительной физической культуры является профилактика возникновения заболеваний у военнослужащих. Перечень основных гигиенических средств включает: оптимизацию условий труда и быта, а также условий, используемых в процессе занятий (солнечного излучения, температуры воды и воздуха, ионизации воздуха и пр.) [6, с. 48].

Рекомендуем на занятиях оздоровительной физической культурой использовать естественные силы природы по следующим направлениям:

- для создания оптимальных условий восстановления и дополнения эффекта воздействия физических упражнений на организм военнослужащих, а также повышения общей их работоспособности;

- как самостоятельное средство оздоровления и закаливания организма.

Физические упражнения являются основным средством оздоровительной физической культуры и служат двигательными действиями, направленными на реализацию задач, представленных на рис. 1.

В случае неправильного применения любые физические упражнения могут нанести вред организму военнослужащего [7; 8]. Чтобы такого не произошло, рекомендуем учитывать следующие параметры при составлении комплекса оздоровительной направленности:

- педагогически грамотное управление проведением занятия;

- индивидуальные особенности военнослужащих (состояние здоровья, пол, возраст и пр.);



Рис. 1. Содержание и форма физических упражнений оздоровительной направленности

Fig. 1. The content and form of recreational physical exercises

– внешние условия среды (климат, атмосферные условия, состояние мест занятий и т. д.).

Эффективному применению физических упражнений оздоровительной направленности способствует их грамотный подбор. На содержание и реализацию комплекса физических упражнений оздоровительной направленности оказывают влияние физиологические, психологические и другие процессы, происходящие в организме военнослужащего в процессе его выполнения [9]. Грамотный подбор комплекса физических упражнений оздоровительной направленности будет способствовать целесообразным морфофункциональным перестройкам организма занимающегося, что приведет к совершенствованию показателей здоровья военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья.

В процессе занятий физическими упражнениями оздоровительной направленности военнослужащие:

- стабилизируют уровень собственного физического здоровья;
- совершенствуют основные жизнеобеспечивающие функции организма;

– улучшают устойчивость организма к некоторым соматическим заболеваниям;

- повышают психоэмоциональный фон;
- совершенствуют уровень физической работоспособности;
- приобретают профессионально значимые двигательные умения и навыки;
- удовлетворяют потребности в рекреации;
- корректируют параметры массы и телосложения [10, с. 218].

Особенности содержания комплексов физических упражнений оздоровительной направленности зависят от их формы, то есть определенной упорядоченности его процессов и элементов. Физические упражнения оздоровительной направленности имеют внутреннюю и внешнюю структуру.

Внутренняя структура характеризуется соотношением пространственных, временных и динамических параметров двигательных действий. К пространственным характеристикам можно отнести: конкретное исходное положение, с которого начинается упражнение; изменение положения корпуса человека в пространстве; траекторию движе-

ния тела и отдельных его звеньев; амплитуду совершаемого движения.

Невозможно достичь оздоровительного эффекта от выполнения физического упражнения без учета следующих его характеристик:

1) пространственно-временных (скорость, от которой зависит результат двигательного действия; ускорение, то есть повышение или замедление скорости);

2) силовых (сил, которые, воздействуя на военнослужащего, способствуют или тормозят выполнение физического упражнения).

С целью совершенствования уровня двигательной деятельности военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья, необходимо обеспечить изменение содержания и формы оздоровительного физического упражнения. При этом результат движения зависит, в том числе, и от техники выполнения физического упражнения комплекса оздоровительной направленности. К технике мы относим, прежде всего, способ выполнения двигательного действия, необходимого для решения двигательной задачи, поставленной перед занимающимися.

Обозначим фазы выполнения физического упражнения оздоровительной направленности:

1) подготовительная – направлена на реализацию основной задачи;

2) основная – содержит движения для реализации первой фазы;

3) заключительная – завершает двигательное действие.

Эффективность воздействия физических упражнений оздоровительной направленности на организм военнослужащих определяют следующие факторы:

1) индивидуальные особенности занимающихся (пол, возраст, мотивация и пр.);

2) научно-исследовательский (при активном внедрении нововведений в педагогическую практику повышается эффективность физических упражнений оздоровительной направленности);

3) методический (умение педагога оценивать и контролировать функциональные изменения в организме тренирующегося,

произошедшие под воздействием комплекса оздоровительной направленности);

4) гигиенический (основной в реализации принципа оздоровительной направленности физической культуры, поскольку несоблюдение правильного режима дня и питания снизит положительный эффект от физической активности);

5) климатический (изменение условий окружающей среды);

6) материальный (применение качественного спортивного инвентаря и оборудования, повышающего эффективность воздействия физических упражнений оздоровительной направленности).

Применение средств оздоровительной физической культуры осуществляется не только как лечебный, но и как педагогический процесс, теоретическую основу которого составляют разработка и внедрение современных физкультурно-оздоровительных технологий и научное обоснование их эффективности.

В современном социуме инновационные технологии, применяемые в ВС РФ, снижают воздействие на военнослужащих военно-профессионального труда и, соответственно, уменьшают объем их двигательной активности, что неблагоприятно отражается на функционировании систем организма и приводит военнослужащих к третьей группе здоровья. Следовательно, применение комплексов физических упражнений оздоровительной направленности способствует поддержанию нормального уровня физического здоровья военнослужащих.

При низком уровне двигательной активности в организме военнослужащего происходит нарушение нервно-рефлекторных взаимодействий, вследствие чего наблюдается расстройство регуляции деятельности кардиореспираторной и эндокринной систем, опорно-двигательного аппарата, а также развитие дегенеративных заболеваний (атеросклероза и т. п.).

Для нормального функционирования организма военнослужащего и сохранения оптимального уровня физического здоровья

необходимо регулярное воздействие двигательной активности. Отметим, что объективным отражением объема произведенной мышцами работы является величина энерготрат. Доказано, что минимальная величина суточных энерготрат при нормальной жизнедеятельности взрослого человека равна 12–16 МДж (2880–3840 ккал). Из них на мышечную деятельность затрачивается от 5–9 МДж (1200–1900 ккал), а остальные энерготраты направлены на поддержание жизнедеятельности организма военнослужащих в состоянии покоя. Соответственно, компенсация недостатка энерготрат в процессе военно-профессиональной деятельности осуществляется с помощью физической активности оздоровительной направленности с расходом энергии не менее 350–500 ккал в сутки.

Участвуя в научно-исследовательской работе «Здоровье-2019» в г. Липецк, мы считаем, что суммарный расход энергии военнослужащим, отнесенным к третьей группе здоровья, на одном физкультурном занятии оздоровительной направленности должен составлять от 300 до 500 ккал. При этом ежедневный расход энергии должен приближаться к 1200–2000 ккал.

Отметим, что существуют определенные отличия в наполнении оздоровительных тренировок для военнослужащих молодого возраста (включение упражнений общей, скоростной и скоростно-силовой направленности), среднего и пожилого возрастов (поддержание целесообразного уровня развития основных физических качеств, в том числе подвижности в суставах). При этом необходимое количество физкультурных занятий оздоровительной направленности в неделю для молодых людей не менее 3–4, а для старших возрастных групп 2–3.

ВЫВОДЫ

В рамках нашего исследования было доказано, что регулярные занятия военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья, в течение 3 месяцев с использованием оздоровительной ходьбы (по 1 часу 5 раз в

неделю) привели к увеличению максимального потребления кислорода на 12 % по сравнению с исходным уровнем. Эти результаты, в том числе, подтверждают наличие положительного оздоровительно-тренировочного эффекта у военнослужащих с низким уровнем физического состояния организма. У более подготовленных военнослужащих оздоровительный эффект ходьбы снижается. Вероятно, это связано с тем, что с увеличением уровня тренированности организма человека интенсивность нагрузки от ходьбы снижается. При этом увеличение скорости ходьбы более 6,5 км/ч проблематично, поскольку сопровождается непропорциональным ростом энерготрат. Именно поэтому при передвижении со скоростью 7 км/ч и более медленный бег дается человеку легче, чем быстрая ходьба.

Мы рекомендуем использовать в оздоровительной физической культуре ускоренную ходьбу как самостоятельное средство лишь при наличии у военнослужащего подтвержденных врачом противопоказаний к применению бега (например, после инфаркта). При отсутствии у военнослужащего таких противопоказаний желательно использовать элементы оздоровительного бега. Доказано, что оздоровительный бег способствует не только укреплению физического здоровья в целом, но и профилактике различных заболеваний, повышению уровня физической работоспособности. Кроме перечисленного, оздоровительный эффект бега проявляется и в снижении уровня холестерина в крови, уменьшении массы тела, нормализации уровня артериального давления и пр.

Военнослужащие, отнесенные к третьей группе здоровья, занимаясь физическими упражнениями оздоровительной направленности, улучшают функционирование многих систем организма и повышают иммунитет. В рамках нашего эксперимента было проанализировано более 100 медицинских карт военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья, которые проходили плановые ежегодные углубленные медицинские обследования. Установлено, что у тех, кто регулярно занимался физкультурными упражнениями

оздоровительной направленности, достоверно увеличилось содержание в крови эритроцитов, гемоглобина и лимфоцитов. Это способствовало повышению кислородной емкости крови и улучшению иммунных свойств организма (у военнослужащих, которые в течение года занимались в экспериментальной группе, достоверно повысилось количество иммуноглобулинов в сыворотке крови). Кроме того, одним из доказательств эффективности оздоровительной тренировки явилось снижение общего уровня заболеваемости военнослужащих.

Также достоверно установлено, что у военнослужащих из экспериментальной группы в возрасте от 40 до 50 лет уровень физической работоспособности (по тесту PWC₁₇₀) выше, чем у не занимающихся (1200 и 1000 кг/мин соответственно).

Перечисленные факты доказывают положительное влияние на организм военнослужащих, отнесенных к третьей группе здоровья, физкультурных занятий оздоровительной направленности, а также доказывают эффективность разработанной нами системы тренировок.

Список источников

1. Богоева М.Д. Физкультурно-оздоровительные технологии. М.: Еврошкола, 2011. 304 с.
2. Бурхетева Н.С. Система спортивно-массовой и оздоровительной работы // Управление современной школой. Завуч. 2017. № 7. С. 116-120.
3. Воронин Р.М. Оценка состояния здоровья курсантов военных образовательных учреждений // Вестник новых медицинских технологий. 2011. Т. 18. № 3. С. 270-272.
4. Гладко В.В., Масюкова С.А., Кахишвили Н.Н. Оценка состояния здоровья и адаптационных возможностей военнослужащих // Военно-медицинский журнал. 2010. № 3. С. 20-24.
5. Густомясова Е.В. Адаптивная физическая культура. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. 44 с.
6. Евдокимов В.И. Состояние здоровья военнослужащих контрактной службы и качество их жизни // Военно-медицинский журнал. 2010. Т. 331. № 8. С. 47-49.
7. Зайцев А.Г. Психолого-педагогическое обеспечение здоровья военнослужащих // Военно-медицинский журнал. 2010. № 3. С. 53-55.
8. Любаков А.А., Никулин Л.В. Профилактика профессиональных заболеваний сотрудников силовых структур средствами физической культуры // Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности: современные направления и образовательные технологии: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2017. С. 164-168.
9. Миронов В.В. Физическая активность человека как основной фактор укрепления здоровья, достижения цели и успешного решения задач физического воспитания // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2012. № 1 (14). С. 109-114.
10. Селитренникова Т.А., Яковлев В.В., Селитренников В.С. Исследование физической подготовленности курсантов-первокурсников // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов: материалы Междунар. науч.-практ. онлайн-конф. Минск, 2021. С. 217-221.

References

1. Bogoyeva M.D. *Fizkul'turno-ozdorovitel'nyye tekhnologii* [Physical education and recreational technology]. Moscow, Evroshkola Publ., 2011, 304 p. (In Russian).
2. Burkheteva N.S. Sistema sportivno-massovoy i ozdorovitel'noy raboty [The system of mass sports and recreational work]. *Upravleniye sovremennoy shkoloy. Zavuch* [Managing a Modern School. Head Teacher], 2017, no. 7, pp. 116-120. (In Russian).
3. Voronin R.M. Otsenka sostoyaniya zdorov'ya kursantov voyennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Assessment of the health status of cadets of military educational institutions]. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy – Journal of New Medical Technologies*, 2011, vol. 18, no. 3, pp. 270-272. (In Russian).
4. Gladko V.V., Masyukova S.A., Kakhishvili N.N. Otsenka sostoyaniya zdorov'ya i adaptatsionnykh vozmozhnostey voyennosluzhashchikh [Assessment of health status and adaptive capabilities of military personnel]. *Voyenno-meditsinskiy zhurnal – Military Medical Journal*, 2010, no. 3, pp. 20-24. (In Russian).

5. Gustomyasova E.V. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura* [Adaptive Physical Education]. Chelyabinsk, South Ural State University Publ., 2008, 44 p. (In Russian).
6. Evdokimov V.I. Sostoyaniye zdorov'ya voyennosluzhashchikh kontraktnoy sluzhby i kachestvo ikh zhizni [Health status of contract servicemen and their quality of life]. *Voyenno-meditsinskiy zhurnal – Military Medical Journal*, 2010, vol. 331, no. 8, pp. 47-49. (In Russian).
7. Zaytsev A.G. Psikhologo-pedagogicheskoye obespecheniye zdorov'ya voyennosluzhashchikh [Psychological and pedagogical support for the health of servicemen]. *Voyenno-meditsinskiy zhurnal – Military Medical Journal*, 2010, no. 3, pp. 53-55. (In Russian).
8. Lyubakov A.A., Nikulin L.V. Profilaktika professional'nykh zabolevaniy sotrudnikov silovykh struktur sredstvami fizicheskoy kul'tury [Prevention of occupational diseases of employees of power structures by means of physical culture]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya kul'tura i sport v professional'noy deyatel'nosti: sovremennyye napravleniya i obrazovatel'nyye tekhnologii»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference “Physical Training and Sports in Professional Activity: Modern Directions and Educational Technologies”]. Khabarovsk, 2017, pp. 164-168. (In Russian).
9. Mironov V.V. Fizicheskaya aktivnost' cheloveka kak osnovnoy faktor ukrepleniya zdorov'ya, dostizheniya tseli i uspehnogo resheniya zadach fizicheskogo vospitaniya [Physical activity as a major factor in health improvement, achievement of the goal and successful solution of the problems of physical education]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2012, no. 1 (14), pp. 109-114. (In Russian).
10. Selitrenikova T.A., Yakovlev V.V., Selitrenikov V.S. Issledovaniye fizicheskoy podgotovlennosti kursantov-pervokursnikov [A study of the physical fitness of freshmen cadets]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy onlayn-konferentsii «Nauchno-metodicheskoye obespecheniye fizicheskogo vospitaniya i sportivnoy podgotovki studentov»* [Proceedings of International Scientific and Practical Online-Conference “Scientific and methodical support for physical education and sports training of students”]. Minsk, 2021, pp. 217-221. (In Russian).

Информация об авторах

Селитренникова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры физиологии, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3659-080X](https://orcid.org/0000-0003-3659-080X), ser.selitreffi-koff@yandex.ru

Аносов Вадим Алексеевич, аспирант направления подготовки 49.06.01 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; старший инженер отделения связи и радиотехнического обеспечения, Войсковая часть 62632, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5758-7736](https://orcid.org/0000-0001-5758-7736), anosovarmada@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 04.10.2021
Одобрена после рецензирования 13.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the authors

Tatyana A. Selitrenikova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Physiology Department, Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3659-080X](https://orcid.org/0000-0003-3659-080X), ser.selitreffi-koff@yandex.ru

Vadim A. Anosov, Post-Graduate Student of 49.06.01 Theory and Methods of Physical Education, Sports Training, Recreational and Adaptive Physical Education Programme, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Senior Engineer of the Department of Communications and Radio Engineering, Military Unit 62632, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-5758-7736](https://orcid.org/0000-0001-5758-7736), anosovarmada@mail.ru

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

The article was submitted 04.10.2021
Approved after reviewing 13.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 796.035
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-180-188

Методика оценки показателей физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха на начальном этапе подготовки

Оксана Геннадьевна БАРАШЕВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
oksanabarashewa@yandex.ru

Аннотация. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью осуществления контроля физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха в процессе спортивной тренировки и недостаточной сформированностью комплекса диагностических тестов для оценивания данных показателей на этапе начальной подготовки. В качестве предмета исследования определен диагностический инструментарий для оценки физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха, включающий в себя тестовые контрольные упражнения для оценки полного спектра физических качеств. Целью исследования стала разработка методики оценки показателей физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха на этапе начальной подготовки. Для достижения цели применялись следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, анализ нормативной документации, регламентирующей тренировочный процесс в пулевой стрельбе для спортсменов с нарушением слуха, педагогическое наблюдение, конкретизация, систематизация, тестирование физических качеств, методы математической статистики, обобщение. Результаты исследования: проанализированы переводные нормативы, применяемые в пулевой стрельбе спорта лиц с нарушением слуха при переводе спортсменов с одного тренировочного этапа на другой; разработана методика оценки физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха на этапе начальной подготовки, включающая в себя комплекс контрольных упражнений, оценивающих проявления необходимых для юных стрелков с нарушением слуха всех физических качеств, обоснована целесообразность применения данной методики. Результаты исследования могут быть рекомендованы для практического применения спортсменам с нарушением слуха, специализирующимся в пулевой стрельбе, их тренерам в целях совершенствования как процесса физической подготовки, так и осуществления его качественного и полноценного контроля.

Ключевые слова: физическая подготовка, спортсмены с нарушением слуха, оценка показателей физической подготовленности

Для цитирования: Барашева О.Г. Методика оценки показателей физической подготовленности юных стрелков с нарушением слуха на начальном этапе подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 180-188. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-180-188>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-180-188

Methods of evaluation of physical fitness of the young shooters with hearing impairment at the early stage of training

Oksana G. BARASHEVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
oksanabarashewa@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Барашева О.Г., 2022

Abstract. The relevance of this study is due to the need of monitoring the physical fitness of young shooters with hearing impairment in the process of sports training and the lack of a set of diagnostic tests to assess these indicators at the early stage of training. The subject of the study was defined as a diagnostic toolkit for assessing the physical fitness of young shooters with hearing impairment, including control test exercises to assess the full range of physical qualities. The aim of the study was to develop methods for the evaluation of physical fitness of young shooters with hearing impairment at the early stage of training. To achieve the goal the following research methods were used: analysis of scientific and methodical literature on the problem of research, analysis of normative documentation regulating the training process in bullet shooting for athletes with hearing impairment, pedagogical observation, concretization, systematization, testing of physical qualities, methods of mathematical statistics, generalization. Results of the study: the transfer standards used in bullet shooting of hearing-impaired athletes when transferring athletes from one training stage to another are analyzed; methods of evaluating physical fitness of young shooters with hearing impairment at the early stage of training are developed, including a set of control exercises assessing manifestations of all physical qualities necessary for young shooters with hearing impairment, substantiated the expediency of those methods. The results of the study can be recommended for practical application to hearing impaired athletes specializing in bullet shooting and their coaches in order to improve both the physical training process and the implementation of its qualitative and complete control.

Keywords: physical training, athletes with hearing impairment, assessment of physical fitness

For citation: Barasheva O.G. Metodika otsenki pokazateley fizicheskoy podgotovlennosti yunyh strelkov s narusheniyem slukha na nachal'nom etape podgotovki [Methods of evaluation of physical fitness of the young shooters with hearing impairment at the early stage of training]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 180-188. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-180-188> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время одним из эффективнейших механизмов социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями, в том числе и с нарушением слуха в общество является адаптивный спорт [1]. При этом спорт

создает реальные условия для успешной жизнедеятельности, восстанавливает психическое равновесие, с одной стороны, и позволяет реализовать потребности человека с нарушением слуха в самоактуализации и самостоятельной деятельности с людьми, имеющими подобные нарушения, с другой сторо-

ны. Достижения российских спортсменов-инвалидов постоянно растут [2]. Тем не менее содержание их тренировочного процесса требует постоянного совершенствования и уточнения в силу его недостаточной научно-методической обеспеченности. Ряд специалистов отмечает, что на современном этапе сурдлимпийского спорта уже недостаточно просто копировать методики спортивной подготовки здоровых спортсменов, необходимо при разработке программ учитывать индивидуальные особенности нозологии спортсмена и специфику его двигательных проявлений. Также необходимо конкретизировать диагностический инструментарий для осуществления эффективного контроля тренировочного процесса в целом и физической подготовки в частности. Достаточный уровень физической подготовленности позволяет достичь необходимого уровня специальной работоспособности и в целом роста результатов спортсмена.

Современная система спортивной подготовки спортсменов построена на постоянном росте объема и интенсивности тренировочных нагрузок. По этой причине осуществление своевременного контроля адаптационных реакций организма спортсмена с ограниченными возможностями и оценка скрытых резервов его организма является крайне важным мероприятием. Это позволяет оперативно отслеживать динамику процессов приспособления к физическим нагрузкам и управлять тренировочным процессом, контролируя наступление состояний перенапряжения или срыва адаптации.

Таким образом, целью контроля физической подготовки в спорте глухих является качественное и эффективное отслеживание уровня физической подготовленности спортсмена с нарушением слуха, выявление его сильных и слабых сторон рассматриваемых аспектов подготовки, подведение спортсмена к выступлению на соревнованиях.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Целью настоящего исследования было определено формирование диагностического

инструментария для оценки показателей физической подготовленности стрелков с нарушением слуха на этапе начальной подготовки. Методами исследования были определены: анализ научно-методической литературы и нормативной документации, педагогическое наблюдение, конкретизация, систематизация, тестирование физических качеств, методы математической статистики, обобщение.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В соответствии с Федеральным стандартом спортивной подготовки по виду спорта спорт глухих на этап начальной подготовки зачисляются дети с нарушением слуха с 10 лет¹. При этом на физическую подготовку на этом этапе отводится 77 % времени тренировочного процесса (52 % на общую физическую подготовку и 25 % на специальную физическую подготовку). В приложении 4 данного стандарта отмечено влияние физических качеств на результативность стрельбы, причем степень влияния скоростных способностей, вестибулярной устойчивости, координационных способностей и выносливости отмечена как высокая, а мышечной силы и гибкости – как средняя.

По этой причине при формировании диагностического инструментария необходимо учесть возможность своевременного контроля всех факторов результативности соревновательной деятельности, обеспечиваемых процессом физической подготовки.

Проанализируем проявления представленных двигательных способностей у детей с нарушением слуха и конкретизируем контрольные упражнения для их оценки.

Скоростные способности. Результаты исследований различных ученых показывают, что проявления скоростных способностей у детей с нарушением слуха имеют значительных отставания от условно здоровых

¹ Об утверждении Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта спорт глухих: приказ Министерства спорта РФ от 03.02.2014 № 70. Доступ из СПС «Гарант».

сверстников, независимо от того, элементарная это форма быстроты или комплексная [3]. При планировании физической подготовки глухих и слабослышащих спортсменов необходимо учитывать результаты исследований В.В. Андреева (2019), Л.А. Парфеновой (2016), А.И. Салмовой (2018), определивших, что сенситивный период для компенсации отставания и развития с эффективным приростом показателей скоростных способностей наблюдается в возрастном диапазоне от младшего школьного возраста до среднего включительно. В качестве тестов, оценивающих скоростные способности юных спортсменов с нарушением слуха на этапе начальной подготовки, целесообразно применять тест «Бег на 30 м», либо «Бег на 60 м» [4]. Также, исходя из физиологической характеристики двигательной деятельности в пулевой стрельбе, важным показателем при осуществлении стрельбы на время является быстрота выполнения одиночного движения. Наиболее информативными для оценки данного показателя являются измерения с помощью контактных датчиков либо биомеханическими аппаратными методиками. Применение вышеозначенной аппаратуры является достаточно сложным в силу отсутствия ее в большинстве спортивных школ и клубов. Способность к проявлению быстроты одиночного движения в стрельбе рекомендуется определять не ранее, чем через два года с момента начала тренировочных занятий. Результат можно определить с помощью стрелкового таймера при выполнении подъема пистолета и его переноса по пяти силуэтам [5].

Вестибулярная устойчивость. Деятельность вестибулярной системы в совокупности с другими афферентными системами обеспечивают статокINETическую устойчивость человека [6]. Считается, что уровень развития двигательной сферы лиц с нарушениями слуха во многом обусловлен недостаточной функциональной активностью вестибулярного анализатора. Уменьшение объема информации, в частности информации от вестибулярного анализатора, сказывается на развитии всех познавательных процессов, что в свою очередь накладывает отпечаток на

развитие двигательного анализатора и формирование различных двигательных навыков [7]. Вестибулярную устойчивость целесообразно оценивать с помощью пробы Миньковского (2 варианта), пробы Ромберга (4 варианта), пробы Яроцкого, а также с помощью теста «3 кувырка вперед» [5; 8].

Проба Миньковского оценивает функциональное состояние вестибулярного аппарата, проба Ромберга оценивает способность вестибулярного аппарата обеспечивать поддержание равновесия (обязательным условием является выполнение пробы с закрытыми глазами), с помощью пробы Яроцкого определяется время, в течение которого обследуемый способен сохранять равновесие при раздражении вестибулярного аппарата непрерывными вращениями головы [8].

Координационные способности. Исследования И.Ю. Горской, Л.А. Суянгуловой, посвященные особенностям проявления и развития двигательных способностей детей с нарушениями, в том числе и слуха, показали, что наиболее серьезные отклонения распространяются на сферу координационных проявлений [9]. Уровень проявления данных способностей определяется пластичностью центральной нервной системы и зависит от полноценности восприятия собственных движений и окружающей обстановки, что напрямую связано с быстротой и точностью сложных двигательных реакций. Действия стрелка характеризуются длительным выполнением однообразных действий или непрерывной и устойчивой концентрацией внимания, статической в момент выполнения выстрела работой мышц ног, туловища и рук. Процесс выполнения выстрела требует точной координации движений и мышечной памяти [9].

Координационные способности представляют собой спектр различных координационных проявлений (видов). В ходе исследования проанализированы различные подходы к формулировкам определений видов координационных способностей, определены значимые из них для осуществления двигательной деятельности в пулевой стрельбе, а именно: способность к дифференцированию мышечных усилий, способность к проявлению

нию точности мелкой моторики, быстрота реакции, способность к проявлению точности двигательных действий, способность к проявлению статического равновесия.

Способность к дифференцированию мышечных усилий определяется с помощью теста «Выполнение мышечного усилия в 50 % от максимального». При определении уровня проявления способности управлять мышечными усилиями применяют задания по неоднократному воспроизведению определенной величины мышечного усилия или ее изменения с установкой минимально увеличивать или уменьшать усилие в повторных попытках. Размеры отклонений (ошибок) при воспроизведении заданных параметров характеризуют степень силовой точности [8].

Способность к проявлению точности мелкой моторики целесообразно определить с помощью пробы Н.И. Озерецкого «Кулак–ребро–ладонь», в которой испытуемому предлагается положить перед собой руки ладонями вниз, причем одну из них сжать в кулак, а вторую – выпрямить. Задача контрольного упражнения состоит в том, чтобы одновременно изменять положение рук, сжимая одну и расправляя другую, и повторяется на протяжении 20 с. Результат выполнения теста оценивается в баллах (от 1 до 3, в зависимости от качества выполнения) [8].

Для определения быстроты реакции наиболее целесообразным для начального этапа спортивной подготовки является тест «Ловля линейки», оцениваемый в сантиметрах [8].

При оценивании у юных стрелков с нарушением слуха способности к проявлению точности двигательных действий рекомендуется применять тест «Метание теннисного мяча в цель», оцениваемый количеством попаданий из пяти попыток, предоставляемых испытуемому. Метание теннисного мяча осуществляется в обруч, расположенный на стене на расстоянии 6 м от испытуемого.

Способность к статическому равновесию несложно и вполне информативно оценить по методике Е.А. Бондаревского «Стойка на одной ноге» (с). Испытуемый босиком на ровной поверхности выполняет стойку на

одной ноге, вторая нога согнута в колене и максимально развернута наружу. Ее пятка касается подколенной чашечки опорной ноги, руки на поясе, голова прямо. При осуществлении оценивания возможна вариативность выполнения в форме чередования опорной ноги [5].

Выносливость. Данное физическое качество имеет важное значение в стрельбе, особенно ее статическая форма, так как стрелкам во время выполнения соревновательных упражнений необходимо длительное время поддерживать позу стоя или лежа, удерживая в руке оружие значительного веса (чуть более 1 кг). При приеме детей на этап начальной подготовки статическую выносливость целесообразно оценивать с помощью теста «Планка». Упражнение «Планка» представляет собой удержание положения упора лежа на предплечьях с опорой на четыре точки – предплечья рук и пальцы обеих ног. Оценивается время удержания данного положения.

Не менее важное значение в пулевой стрельбе наряду со статической формой выносливости имеет способность к проявлению общей выносливости, так как выполнение соревновательных упражнений продолжается достаточно длительное время. Способность к проявлению общей выносливости информативно оценивается с помощью теста Купера, адаптированного для школьников. Испытуемый на протяжении шести минут выполняет бег, результат измеряется расстоянием, которое он преодолеет за это время в метрах.

Мышечная сила. Данный показатель, несмотря на меньшее его влияние на результативность соревнования, в соответствии с Приложением 4 ФССП по виду спорта спорт глухих, должен контролироваться не менее тщательно, так как у спортсменов с нарушением слуха по сравнению с условно здоровыми спортсменами наблюдается сниженный уровень проявления мышечной силы. Многие исследователи объясняют этот факт нарушением функции вестибулярного аппарата, влекущего за собой малоподвижность глухих спортсменов. А так как тонус скелет-

ных мышц поддерживается активной мышечной деятельностью, следовательно, ее снижение приводит к недостаточному проявлению силовых способностей и необходима их «нуждаемость» в регулярном отслеживании динамики изменения. Для оценки силовых способностей юных стрелков с нарушением слуха рекомендуется тест «Сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (количество раз) [4; 10].

Гибкость. Гибкость в стрельбе имеет не меньшее значение, чем другие физические качества, так как она создает основу для повышения эффективности техники стрельбы. Увеличение амплитуды в суставах позволяет сформировать более удобную рабочую позу, повысить ее экономичность. Еще один факт, свидетельствующий о необходимости развития гибкости, то, что совершенствование силовых способностей оказывает отрицательное влияние на гибкость. То есть развитие

силы в том или ином отделе опорно-двигательного аппарата без сопряженного развития гибкости приводит к снижению последней. А так как стрелки стремятся постоянно укреплять мышечный корсет позвоночного столба, то при этом необходимо использовать рациональное сочетание упражнений, направленных на развитие силы, и упражнений, направленных на развитие гибкости, что позволит обеспечить в высокой степени развитие обоих качеств.

В рамках общей физической подготовленности у спортсменов, занимающихся стрельбой на этапе начальной подготовки, при оценке гибкости рекомендуется тест «Наклон туловища вперед» (см). При оценке гибкости испытуемый принимает положение стоя на скамейке (или сидя на полу), наклоняется вперед до возможного предела [8]. При выполнении теста необходимо следить,

Таблица 1

Методика оценки показателей физической подготовленности
юных стрелков на начальном этапе

Table 1

Methods of evaluation of physical fitness of the young shooters at early stage

№ п/п	Показатели физической подготовленности	Контрольное упражнение
1	Скоростная способность	Определение способности к проявлению максимальной частоты движений: тест «Бег на 30 м либо на 60 м» (с)
2	Вестибулярная устойчивость	Определение способности к проявлению вестибулярной устойчивости: пробы Миньковского, Ромберга, Яроцкого, тест «3 кувырка вперед» (с)
3	Координационные способности	1. Определение способности к дифференцированию мышечных усилий: тест «Выполнение мышечного усилия в 50 % от максимального» (разница, кг) 2. Определение способности к проявлению точности мелкой моторики: тест «Кулак-ребро-ладонь» (качество, балл) 3. Определение способности к проявлению быстроты реакции: тест «Ловля линейки» (см) 4. Определение способности к проявлению точности двигательных действий, метание теннисного мяча на точность (количество попаданий из пяти попыток) 5. Определение способности к поддержанию статического равновесия: тест «Стойка на одной ноге» (с)
4	Выносливость	1. Определение способности к проявлению статической выносливости: поддержание позы «планка» (с) 2. Определение способности к проявлению общей выносливости: «6-минутный тест Купера» (м)
5	Мышечная сила	Определение способности к проявлению силы пояса и свободной верхней конечности: тест «Сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (количество раз)
6	Гибкость	Определение способности к проявлению гибкости в позвоночном столбе: наклон вперед из положения стоя или сидя (см)

чтобы ноги в коленях не сгибались. Проявление гибкости в позвоночном столбе оценивают сантиметровой лентой или линейкой в сантиметрах от нулевой отметки (край скамейки либо пальцы стоп) до третьего пальца руки. Если при этом пальцы не дотягиваются до нулевой отметки, то измеренное расстояние обозначается знаком «минус» (–), что интерпретируется как отрицательное значение гибкости, а если опускаются ниже нулевой отметки – знаком «плюс» (+), являющееся положительным значением гибкости. Применение данного теста является оптимальным для оценки гибкости, оцениваемой в рамках общей физической подготовки юных стрелков с нарушением слуха, так как он является достаточно простым для реализации и позволяет контролировать процесс развития гибкости.

Таким образом, вышеизложенное позволяет представить методику оценки показателей физической подготовленности юных

стрелков на начальном этапе в следующем виде (табл. 1).

В рамках настоящего исследования осуществлена апробация разработанного комплекса тестовых контрольных упражнений в тренировочном процессе юных стрелков в исходной части этапа начальной подготовки. В исследовании приняли участие дети 10–11 лет с нарушением слуха, занимающиеся стрельбой на этапе начальной подготовки (всего 14 спортсменов). Результаты представлены в табл. 2.

Анализ полученных результатов тестирования позволяет, с одной стороны, очередной раз констатировать отставание в проявлении ряда физических способностей у детей с нарушением слуха, а с другой стороны, представленный спектр тестовых методик позволит обеспечить полноценный контроль процесса физической подготовки юных стрелков с нарушением слуха.

Результаты тестирования показателей физической подготовленности
юных стрелков с нарушением слуха

Таблица 2

Table 2

Test results of physical fitness indicators of young shooters with hearing impairment

№ п/п	Показатели физической подготовленности	Контрольное упражнение	Результаты тестирования
1	Способность к проявлению максимальной частоты движений	Тест «Бег на 30 м» (с)	$7,1 \pm 1,56$
2	Способность к проявлению вестибулярной устойчивости	Проба Яроцкого (с)	$10,2 \pm 3,21$
	Способность к дифференцированию мышечных усилий	Выполнение мышечного усилия в 50 % от максимального (разница, %)	$35 \pm 3,52$
4	Способность к проявлению точности мелкой моторики:	Тест «Кулак – ребро – ладонь» (качество, балл)	$1,1 \pm 0,23$
5	Способность к проявлению быстроты реакции	Тест «Ловля линейки» (см)	$10,9 \pm 3,45$
6	Способность к проявлению точности двигательных действий	«Метание теннисного мяча на точность» (очки)	$1,1 \pm 0,52$
7	Способность к поддержанию статического равновесия	Тест «Стойка на одной ноге» (с)	$5,3 \pm 2,13$
8	Способность к проявлению статической выносливости	Поддержание позы «планка» (мин)	$5,31 \pm 1,34$
9	Способность к проявлению общей выносливости	«6-минутный бег Купера» (мин)	$680 \pm 99,22$
10	Способность к проявлению силы пояса и свободной верхней конечности	Тест «Сгибание-разгибание рук в упоре лежа» (количество раз)	$5,6 \pm 1,41$
11	Способность к проявлению гибкости в позвоночном столбе	Тест «Наклон вперед из положения стоя» (см)	$4,9 \pm 0,89$

ВЫВОДЫ

Таким образом, представленный комплекс тестовых упражнений позволяет обеспечить полноценную и качественную оценку показателей физической подготовленности у юных стрелков с нарушением слуха, что позволит оперативно и качественно проводить

мониторинг развития физических качеств, вносить своевременные коррекции в осуществление процесса физической подготовки (по тому или иному физическому качеству) и обеспечить отслеживание адаптационных процессов, не допуская наступления состояний перенапряжения.

Список источников

1. Никифорова О.Н., Чешихина В.В. Развитие адаптивного спорта в Российской Федерации на современном этапе (статический анализ) // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2016. № 2. С. 48-54.
2. Абалян А.Г., Бадтиева В.А., Евсеев С.П., Ерошкина С.Б. Характеристика развития АФК и адаптивного спорта по данным федерального статистического наблюдения // Адаптивная физическая культура. 2019. № 4 (80). С. 2-4.
3. Андреев В.В., Фоминых А.В., Михеева О.В. Компенсация возрастного отставания в развитии скоростных способностей у обучающихся 11–12 лет с нарушениями слуха на основе средств легкой атлетики // Человек. Спорт. Медицина. 2020. Т. 20. № 3. С. 146-152. <https://doi.org/10.14529/hsm200317>
4. Никитушкин В.Г., Кулькова И.В. Шкалы комплексной оценки физической подготовленности слабослышащих детей младшего школьного возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 12 (118). С. 154-158.
5. Орехов С.В., Дерябина Г.И., Лернер В.Л., Кочеткова Н.И. Развитие специальных координационных способностей у спортсменов-стрелков с нарушением слуха // Адаптивная физическая культура. 2020. Т. 83. № 3. С. 21-24.
6. Назаренко А.С., Рылова Н.В., Чинкин А.С. Статокинетическая устойчивость студентов с нарушениями слуха // Практическая медицина. 2014. № 5 (81). С. 110-114.
7. Сышко Д.В., Мутьев А. Влияние вестибулярных раздражений на показатели центральной кардиогемодинамики у спортсменов с нарушениями слуха // Наука в олимпийском спорте. 2006. № 1. С. 80-83.
8. Мониторинг физической подготовленности / сост. С.С. Павленкович. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2019. 51 с.
9. Горская И.Ю., Суянгүлова Л.А. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья. Омск: СибГАФК, 2000. 212 с.
10. Кулькова И.В., Германов Г.Н. Педагогический контроль физической подготовленности и морфофункциональных показателей слабослышащих и слабослышащих школьников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 6 (100). С. 79-86.

References

1. Nikiforova O.N., Cheshikhina V.V. Razvitiye adaptivnogo sporta v Rossiyskoy Federatsii na sovremennom etape (staticheskiy analiz) [Development of adaptive sports in the Russian Federation at the present stage (static analysis)]. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika – Physical Culture, Sport – Science and Practice*, 2016, no. 2, pp. 48-54. (In Russian).
2. Abalyan A.G., Badtiyeva V.A., Evseyev S.P., Eroshkina S.B. Kharakteristika razvitiya AFK i adaptivnogo sporta po dannym federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya [Characteristics of the development of APE and adaptive sports according to federal statistical observation]. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura – Adaptive physical education*, 2019, no. 4 (80), pp. 2-4. (In Russian).
3. Andreyev V.V., Fominykh A.V., Mikheyeva O.V. Kompensatsiya vozrastnogo otstavaniya v razvitii skorstnykh sposobnostey u obuchayushchikhsya 11–12 let s narusheniyami slukha na osnove sredstv legkoy atletiki [Compensation for the age gap in the development of speed abilities in schoolchildren with hearing

- impairment aged 11–12 years based on the means of athletics]. *Chelovek. Sport. Meditsina – Human. Sport. Medicine*, 2020, vol. 20, no. 3, pp. 146-152. <https://doi.org/10.14529/hsm200317>. (In Russian).
4. Nikitushkin V.G., Kulkova I.V. Shkaly kompleksnoy otsenki fizicheskoy podgotovlennosti slaboslyshashchikh detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [Scales for Comprehensive Assessment of Physical Fitness in Hearing-Impaired Children of Elementary School Age]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University], 2014, no. 12 (118), pp. 154-158. (In Russian).
 5. Orekhov S.V., Deryabina G.I., Lerner V.L., Kochetkova N.I. Razvitiye spetsial'nykh koordinatsionnykh sposobnostey u sportsmenov-strelkov s narusheniyem slukha [Development of special coordination abilities in hearing-impaired shooting athletes]. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura – Adaptive Physical Education*, 2020, vol. 83, no. 3, pp. 21-24. (In Russian).
 6. Nazarenko A.S., Rylova N.V., Chinkin A.S. Statokineticheskaya ustoychivost' studentov s narusheniyami slukha [Statokinetic stability of students with hearing impairments]. *Prakticheskaya meditsina – Practical Medicine*, 2014, no. 5 (81), pp. 110-114. (In Russian).
 7. Syshko D.V., Mutyev A. Vliyaniye vestibulyarnykh razdrazheniy na pokazateli tsentral'noy kardiogemodinamiki u sportsmenov s narusheniyami slukha [Influence of vestibular stimuli on central cardiohemodynamic parameters in athletes with hearing impairment]. *Nauka v olimpiyskom sporte – Science in Olympic Sport*, 2006, no. 1, pp. 80-83. (In Russian).
 8. Pavlenkovich S.S. (compiler). *Monitoring fizicheskoy podgotovlennosti* [Physical Fitness Monitoring]. Saratov, Saratov State University Publ., 2019, 51 p. (In Russian).
 9. Gorskaya I.Y., Suyangulova L.A. Bazovyye koordinatsionnyye sposobnosti shkol'nikov s razlichnym urovнем zdorov'ya [Basic Coordination Abilities of Schoolchildren with Different Health Status]. Omsk, Siberian State Academy of Physical Culture Publ., 2000, 212 p. (In Russian).
 10. Kulkova I.V., Germanov G.N. Pedagogicheskiy kontrol' fizicheskoy podgotovlennosti i morfofunktsional'nykh pokazateley slabovidyashchikh i slaboslyshashchikh shkol'nikov [Pedagogical control of physical fitness and morphofunctional indicators of visually impaired and hearing impaired students]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of P.F. Lesgaft University], 2013, no. 6 (100), pp. 79-86. (In Russian).

Информация об авторе

Барашева Оксана Геннадьевна, аспирант направления подготовки 49.06.01 Физическая культура и спорт, ассистент кафедры игровых и циклических видов спорта, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1482-1478](https://orcid.org/0000-0003-1482-1478), oksanabarasheva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.10.2021
Одобрена после рецензирования 24.12.2021
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Oksana G. Barasheva, Post-Graduate Student of 49.06.01 Physical Education and Sports Programme, Assistant of Games and Racing Sports Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1482-1478](https://orcid.org/0000-0003-1482-1478), oksanabarasheva@yandex.ru

The article was submitted 01.10.2021
Approved after reviewing 24.12.2021
Accepted for publication 11.02.2022

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 94(47).083
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-189-200

Карьерная динамика губернаторов Российской империи 1906–1911 гг.

Владимир Александрович ЛОВЦОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования состоит в количественном анализе служебных биографий губернаторов эпохи П.А. Столыпина, который ранее не отмечен в историографии. Проведен количественный анализ служебных биографий чиновников, привлеченных в губернаторский корпус при П.А. Столыпине в 1906–1911 гг. Рассмотрен перечень учебных заведений, которые заканчивали будущие губернаторы. Карьеры губернаторов типизированы относительно опыта предшествующей службы с точки зрения характера деятельности на занимаемых должностях и географической динамики. Проанализированы основные этапы чиновничества, возраста назначения на должность губернатора и количества лет службы в этом качестве. Данные количественного исследования сопоставлены со служебными биографиями губернаторов И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимова и Н.П. Муратова с целью определения степени типичности для губернаторов исследуемого периода. Актуальность темы исследования связана с необходимостью более отчетливого понимания моделей карьерной динамики чиновничества в Российской империи начала XX века. Сделан вывод, что служебные биографии И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимова и Н.П. Муратова соответствуют самым распространенным типам карьер в губернаторском корпусе этого периода.

Ключевые слова: губернаторский корпус, губернатор, Российская империя, 1906–1911 гг., П.А. Столыпин, И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимов, Н.П. Муратов

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-39-90026.

Для цитирования: Ловцов В.А. Карьерная динамика губернаторов Российской империи 1906–1911 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 189–200. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-189-200>

Career dynamics of the governors of the Russian Empire in 1906–1911

Vladimir A. LOVTSOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
vladimirlovtsovdotcom@gmail.com



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Ловцов В.А., 2022

Abstract. The relevance of the study lies in the quantitative analysis of the official biographies of the governors of the era of P.A. Stolypin, which was not previously noted in historiography. A quantitative analysis of the official biographies of clerks involved in the governor's corps under P.A. Stolypin in 1906–1911 is conducted. The list of educational institutions that the future governors graduated from is examined. Governors' careers are typified in relation to previous service experience in terms of the nature of the activities in the positions held and geographic dynamics. The main stages of the promotion in rank, the age of appointment to the post of governor and the number of years of service in this capacity are analyzed. The data of the quantitative study are compared with the official biographies of governors I.F. Koshko, D.N. Lyubimov and N.P. Muratov in order to determine the degree of typicality for the governors of the studied period. The relevance of the research topic is associated with the need for a clearer understanding of the models of career dynamics of bureaucracy in the Russian Empire at the beginning of the 20th century. It is concluded that the official biographies of I.F. Koshko, D.N. Lyubimov and N.P. Muratov correspond to the most common types of careers in the governor's corps of this period.

Keywords: Governor's corps, governor, Russian Empire, 1906–1911, P.A. Stolypin, I.F. Koshko, D.N. Lyubimov, N.P. Muratov

Acknowledgements: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project number 20-39-90026.

For citation: Lovtsov V.A. Kar'yernaya dinamika gubernatorov Rossiyskoy imperii 1906–1911 gg. [Career dynamics of the governors of the Russian Empire in 1906–1911]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 189–200. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-189-200> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Служебные биографии губернаторов Российской империи не раз становились объектом внимания исследователей и подвергались количественному анализу. Но непосредственно по периоду управления МВД П.А. Столыпина подобных исследований не проводилось, восполнение этого пробела в истории губернаторского корпуса Россий-

ской империи обусловило актуальность исследования.

Подобный анализ карьер губернаторов был осуществлен П.А. Зайончковским для 1853 г. [1, с. 151–153] и для 1903 г. [1, с. 213–214]. Были проанализированы образование, происхождение, имущественное положение, вероисповедание и чин кандидата на момент губернаторского назначения. П.А. Зайончковский пришел к выводу, что за период в

50 лет с 1853 по 1903 г. произошел качественный сдвиг в сторону рекрутирования для должности губернатора гражданских чиновников вместо военных чинов и повышения уровня образования кандидатов на эту должность [1, с. 214].

В работе Л.М. Лысенко проанализированы формулярные списки губернаторов за 1708, 1754, 1786, 1800, 1803, 1825, 1825, 1837, 1895 и 1913 гг. [2, с. 183]. Были рассмотрены такие параметры, как образование губернаторов, возраст вступления в должность, количество и продолжительность губернаторских сроков, чин на момент губернаторского назначения, происхождение и вероисповедание. Л.М. Лысенко приходит к схожим с П.А. Зайончковским выводам – по мере развития Российской империи доля военных чинов среди губернаторов уступила гражданским чиновникам и возросла профессионализация бюрократии [2, с. 237–238].

В исследовании А.С. Минакова рассмотрен вопрос о наличии у губернаторов с середины XIX до начала XX века опыта вице-губернаторской службы и характер предыдущей служебной деятельности в целом [3, с. 96–100]. А.С. Минаков пришел к выводу, что, несмотря на то, что предшествующий вице-губернаторский опыт действительно влиял на дальнейшее назначение губернатором, но далеко не во всех случаях [3, с. 100].

Кроме того, интересен вопрос о том, насколько персональный опыт, описанный в мемуарах губернаторов, можно использовать для анализа похожих событий служебных биографий чиновников, находящихся в той же должности в этот же период.

Например, мемуары после себя оставили губернаторы, вошедшие в губернаторский корпус при П.А. Столыпине – И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимов и Н.П. Муратов. Данные чиновники имели совершенно непохожие карьеры, но при этом были рекрутированы П.А. Столыпиным в губернаторский корпус в один промежуток времени. Поэтому количественный анализ основных этапов карьерной динамики представителей губернаторского корпуса 1906–1911 гг. и сравнение полученных результатов с карьерами этих трех чи-

новников поможет понять, насколько их персональный опыт может быть использован в анализе карьерной динамики губернаторов этого периода.

В качестве основного источника сведений о карьерах губернаторов, формализованных в базе данных «Губернаторский корпус при П.А. Столыпине 1906–1911 гг.», послужили формулярные списки чиновников, отложившиеся в фондах Российского государственного исторического архива. Так как некоторый объем информации по разным причинам не вошел в формулярные списки, дополнительно были привлечены сведения из специализированных справочников по бюрократии Российской империи. В их число вошли «Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–02.03.1917). Т. I. А–З»¹, «Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. II. И–П»², «Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. III. Р–Я»³, «Высшее чиновничество Российской империи: краткий словарь»⁴, «Придворный календарь на 1915 г. Комментарий»⁵.

Для исследования служебных биографий И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимова и Н.П. Муратова, помимо формулярных списков, были использованы оставленные ими мемуары.

Мемуары И.Ф. Кошко охватили период в два губернаторских срока, пензенский [4] и пермский [5], а также события непосредственно перед первым губернаторским назначением. Они особенно интересны тем, что И.Ф. Кошко несколько лет пытался добиться

¹ Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. I. А–З / сост. Е.Л. Потемкин. М., 2017. 622 с.

² Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. II. И–П / сост. Е.Л. Потемкин. М., 2017. 661 с.

³ Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. III. Р–Я / сост. Е.Л. Потемкин. М., 2017. 597 с.

⁴ Высшее чиновничество Российской империи: краткий словарь / сост. С.В. Волков. М.: Ун-т Дмитрия Пожарского, 2016. 798 с.

⁵ Придворный календарь на 1915 г. Комментарий. / сост. Н.А. Крылов-Толстикевич. М., 2015. 763 с.

вице-губернаторского назначения, видя в нем обязательное условие для получения места губернатора. Кроме того, случай И.Ф. Кошко заслуживает внимания тем, что в результате конфликта с П.А. Столыпиным был вынужден покинуть губернаторский корпус на целый год, а затем возвращен П.А. Столыпиным обратно.

Мемуары Д.Н. Любимова [6], виленского губернатора, сосредоточены на предшествующей губернаторскому назначению службе, в частности, на работе в Государственной канцелярии Государственного совета. Они интересны тем, что иллюстрируют путь столичного чиновника на хоть и высшую, но провинциальную должность.

Опубликованная часть [7] мемуаров Н.П. Муратова охватила события его службы на посту тамбовского губернатора. Из неопубликованной части его мемуаров наиболее интересны воспоминания, касающиеся его службы тверским прокурором⁶, так как именно они позволяют понять смысл выбранной им карьерной стратегии, которая в итоге привела его к посту тамбовского губернатора. Благодаря конфликту с тверским губернатором-либералом С.Д. Урусовым – конфликты разных бюрократических группировок носили в Тверской губернии давний характер [8, с. 492-493], Н.П. Муратов был замечен в правых бюрократических кругах и получил от них отличные рекомендации у П.А. Столыпина при назначении на должность тамбовского губернатора. Выбранная Н.П. Муратовым карьерная стратегия привела его в Государственный совет [9, с. 373], а самой яркой страницей служебной биографии тамбовского губернатора стал конфликт вокруг организации в Тамбовской губернии памятных мероприятий в связи со смертью Л.Н. Толстого [10].

Хронологические рамки исследования охватывают период с назначения П.А. Сто-

лыпина министром внутренних дел 26 апреля 1906 г.⁷ до его гибели 5 сентября 1911 г.⁸

Географические рамки исследования охватывают административно-территориальные границы губерний Европейской России, управляемых по Общему учреждению губернскому⁹. Исключены три губернии – Астраханская, Оренбургская и Область войска Донского в силу региональной специфики, связанной с совмещением в этих губерниях должности гражданского губернатора и атамана казачьего войска, что изначально давало преимущество при назначении военным чинам. Таким образом, в исследование вошли 47 губерний.

Исходя из заданных географических и хронологических рамок, была сформирована совокупность чиновников, составившая 39 губернаторов, привлеченных в губернаторский корпус непосредственно при П.А. Столыпине.

Методология исследования – количественный анализ служебных биографий губернаторов с выделением маркеров, характеризующих должность губернатора в контексте всей службы чиновника на протяжении карьеры. Полученные результаты были сопоставлены с опытом службы И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимова и Н.П. Муратова с точки зрения соответствия наиболее распространенным в совокупности типам служебных биографий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Образование. Карьера чиновника в Российской империи начиналась в учебном заведении, так как по результатам его окончания он получал первый классный чин Табели о рангах.

Учебные заведения, которые оканчивали будущие губернаторы, можно разделить на

⁶ РГАЛИ (Российский государственный архив литературы и искусства). Ф. 1337. Оп. 1. Д. 154.

⁷ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1409. Оп. 9 Основная. Д. 258. Л. 1.

⁸ РГИА. Ф. 1162. Оп. 6. Д. 511. Л. 74об.-75.

⁹ Свод законов Российской империи. Издание неофициальное / под ред. И.Д. Мордухай-Болтовского. 1912. Кн. 1. Т. 2. С. 2-110.

гражданские – их окончили 22 чиновника, и военные – их окончили 17 чиновников.

Наиболее популярным среди гражданских учебных заведений был Александровский лицей, его окончили 7 чиновников.

Училище правоведения по числу окончивших его губернаторов находилось на втором месте, так же, как и Санкт-Петербургский университет – оба учебных заведения окончили по 5 чиновников, причем все выпускники Санкт-Петербургского университета окончили юридический факультет. На третьем месте находился Московский университет, 2 из 3 окончивших его губернаторов учились на юридическом факультете.

Н.П. Муратов окончил Училище правоведения в 1889 г.¹⁰, а Д.Н. Любимов – Санкт-Петербургский университет в 1887 г.¹¹ со степенью кандидата права.

Таким образом, Н.П. Муратов и Д.Н. Любимов с точки зрения оконченных учебных заведений и полученного юридического образования представляли наиболее крупную группу чиновников губернаторского корпуса.

Военные учебные заведения окончили 17 чиновников. Наиболее популярным в представленной совокупности был Пажеский корпус, его окончили 6 будущих губернаторов. Среди других учебных заведений присутствуют Николаевское кавалерийское училище – 3, Николаевское инженерное училище – 2, Елизаветградское кавалерийское училище – 2, Тверское юнкерское кавалерийское училище – 1, Морской кадетский корпус – 1. Кроме того, 2 чиновника продолжили обучение в Николаевской академии Генерального штаба, а 1 – в Михайловской артиллерийской академии.

И.Ф. Кошко окончил Николаевское инженерное училище в 1877 г. и Николаевскую академию Генерального штаба в 1887 г.¹²

И.Ф. Кошко относится к группе чиновников с военным образованием, окончившей не Пажеский корпус, а одно из военных училищ, что было весьма распространено среди

губернаторов, у которых военная карьера предшествовала гражданской.

Таким образом, И.Ф. Кошко, Д.Н. Любимов и Н.П. Муратов с точки зрения полученного образования попадают в наиболее распространенные группы, представленные в совокупности.

Типы предшествующей карьеры. Анализ карьерной динамики чиновников, предшествующей губернаторскому назначению, позволяет разделить их на три большие группы.

К первой относятся чиновники, занимавшие на протяжении всей карьеры только гражданские должности, их было 24. Ко второй группе относятся губернаторы, на определенном этапе карьеры сменившие военную службу на гражданскую и при этом имевшие значительный опыт гражданской службы к моменту губернаторского назначения, таких чиновников насчитывается 11. К третьей группе относятся чиновники, сменившие военную службу на гражданскую незадолго до губернаторского назначения или первой гражданской должностью имевшие губернаторское назначение, таких было 4.

Относительно данного критерия Д.Н. Любимов и Н.П. Муратов принадлежали к группе исключительно гражданских чиновников, а И.Ф. Кошко перед первым губернаторским назначением провел много лет на гражданской службе, предпочтя ее карьере военного.

Служба гражданских чиновников Российской империи в силу административных, географических и национальных особенностей подчиненных территорий носила фундаментальные различия в подходе чиновников к работе и предъявляемым к ним требованиям. Поэтому карьерные траектории губернаторов можно классифицировать в том числе по учреждениям и ведомствам, с которыми была связана служба каждого конкретного чиновника.

Первая группа представлена губернаторами, карьера которых складывалась в земствах и органах дворянского самоуправления. Таких чиновников было 15, из них 10 начинали карьеру как военные чины. Для этой группы характерна связь занимаемых

¹⁰ РГИА. Ф. 1162. Оп. 6. Д. 345. Л. 36об.-37.

¹¹ РГИА. Ф. 1409. Оп. 9. Основная Д. 124. Л. 1об.-2.

¹² РГИА. Ф. 1284. Оп. 73. 1910 г. Д. 352. Л. 4об.-5.

должностей с одной губернией, в которой они, как правило, являлись землевладельцами. И.Ф. Кошко являлся типичным представителем этой группы губернаторов. Первые годы своей карьеры с 1878 по 1890 г.¹³ он занимал военные чины, поднявшись с XIV до X чина Табели о рангах. После этого он ушел в отставку, начав гражданскую службу земского начальника в Новгородской губернии, в которой владел землей¹⁴, и находился в этой должности до 1 января 1901 г., получив должность неперменного члена Новгородского губернского присутствия¹⁵. В этой должности он служил до 2 июня 1906 г., когда получил должность самарского вице-губернатора¹⁶, а затем первое губернаторское назначение в Пензенскую губернию.

Вторая группа включила в себя чиновников провинциальных ведомств различных министерств. Губернаторов с подобным типом карьеры было 11, из них 6 – это чины Министерства юстиции. Служба этих чиновников была связана с должностями в различных губерниях и отличалась высокой географической динамикой. Так, например, Н.П. Муратов начал службу в 1889 г.¹⁷, и все должности, которые он занимал, относились к Министерству юстиции. Он служил в Кутаисской, Московской, Владимирской, Тверской и Ярославской губерниях, дослужившись до должности прокурора Ярославского окружного суда 29 января 1905 г.¹⁸, и уже с этой должности был привлечен в губернаторский корпус 2 сентября 1906 г.¹⁹

В третью группу вошли чиновники, служившие в центральных и высших органах власти. Их карьера была связана с Санкт-Петербургом, при этом в отдельных случаях с достаточно частыми командировками по империи. Таких чиновников в этот период отмечено 5. Д.Н. Любимов начал карьеру 21 октября 1887 г. в Министерстве государ-

ственных имуществ²⁰, дослужившись до чиновника особых поручений VIII класса при Министерстве государственных имуществ²¹. 28 октября 1893 г. он перешел на службу в Государственную канцелярию Государственного совета²², а 27 сентября 1902 г. стал правителем канцелярии министра МВД²³, уже с этой должности перейдя на губернаторскую службу²⁴.

Существовало несколько чиновников, в подобной классификации занимавших промежуточное положение, так как их карьеры нельзя однозначно отнести к одной из групп. Так, например, карьеры 3 чиновников проходили между службой в земствах и провинциальных ведомствах различных министерств, а 1 чиновник служил и в центральных, и в провинциальных ведомствах. Кроме того, 4 чиновника имели военный тип карьеры до начала службы губернатором и имели либо минимальный опыт службы на гражданских должностях, либо не имели его совсем, это А.П. Веретенников²⁵, Ф.А. фон Зейн²⁶, И.В. Коростовец²⁷ и А.Н. Оболенский²⁸.

Чины и должности. Для дальнейшего исследования служебных биографий чиновников, уже после их вхождения в губернаторский корпус, были рассмотрены основные параметры, характеризующие служебное положение чиновников Российской империи – это чин по Табели о рангах и чин фактически занимаемой должности губернатора. Именно сравнение этих параметров с данными о возрасте, прошлой службе и годе вхождения в губернаторский корпус позволило определить типичность карьер И.Ф. Кошко, Н.П. Муратова и Д.Н. Любимова для всей совокупности. При этом каждый маркер карьеры был разделен на три группы. Первая характеризует

¹³ РГИА. Ф. 1284. Оп. 73. 1910 г. Д. 352. Л. 4об.-9.

¹⁴ Там же. Л. 4об.

¹⁵ Там же. Л. 10об.-11.

¹⁶ Там же. Л. 11об.-12.

¹⁷ РГИА. Ф. 1409. Оп. 9. Основная. Д. 139. Л. 1об.-2.

¹⁸ Там же. Л. 4об.-5.

¹⁹ РГИА. Ф. 1162. Оп. 6. Д. 345. Л. 53об.-54.

²⁰ РГИА. Ф. 1409. Оп. 9. Основная Д. 124. Л. 1об.-2.

²¹ Там же. Л. 2об.-3.

²² Там же. Л. 3об.-4.

²³ Там же. Л. 7об.-8.

²⁴ Там же. Л. 12об.-13.

²⁵ РГИА. Ф. 1284. Оп. 47. 1906 г. Д. 132. Л. 161-163.

²⁶ Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. I. А–З. С. 607.

²⁷ РГИА. Ф. 1405. Оп. 528. Л. 1об.-7об.

²⁸ РГИА. Ф. 1276. Оп. 2. Д. 44. Л. 26.

наиболее успешных представителей совокупности с показателями выше медианного, вторая группа включает в себя чиновников с близкими к медианным показателями, а третья – чиновников с показателями ниже медианного.

Важнейшей ступенью в карьере чиновника Российской империи было достижение чина IV класса Табели о рангах, так как производство в предшествующие чины производилось исходя из фиксированных сроков службы в чине, в то время как IV класс сроков выслуги не имел. Из 39 чиновников представленной совокупности, по имеющимся сведениям, 3 не достигли IV класса Табели о рангах. Это А.М. Клингенберг²⁹, скончавшийся от сыпного тифа 31 мая 1909 г. и, таким образом, не доживший на получения чина действительного статского советника, а также К.М. Шидловский³⁰ и П.П. Шиловский. Из оставшихся 36 чиновников IV класса Табели о рангах в среднем достигали спустя 22 года после получения своего первого классного чина, при этом наиболее распространенный срок получения этого чина составлял 19 лет. Таким образом, первая группа представлена чиновниками, которые достигли IV класса чина за срок от 17 до 18 лет – таких было 5, для второй группы этот срок занял от 19 до 22 лет – таких было 19, и третья группа от 23 до 34 – 12 чиновников.

Д.Н. Любимов и Н.П. Муратов входят во вторую группу, путь до IV класса чина у них занял 19 лет – таким образом, это наиболее типичные с точки зрения чинопроизводства случаи. Для И.Ф. Кошко этот срок составил 28 лет, и он вошел в третью группу, что может говорить о неких трудностях с продвижением в чинопроизводстве.

Количество лет от назначения на первую классную должность до первого губернаторского срока тоже являлось важным показателем карьерной динамики чиновника, и в представленной совокупности можно отметить большой разброс между крайними циф-

рами – минимальная дистанция до назначения губернатором составила всего 13 лет у будущего министра МВД А.Н. Хвостова, а максимальная – 40 лет для В.В. Князева³¹.

В среднем чиновники представленной совокупности достигали первого губернаторского назначения спустя 21 год после назначения на первую должность в карьере. Первая группа включает в себя губернаторов, которые потратили на службу до вхождения в губернаторский корпус от 13 до 15 – их было 6, вторая группа, включающая чиновников со средними показателями, от 16 до 21 года – 17 губернаторов, и третья группа от 22 до 40 лет – их было 16.

Для Н.П. Муратова срок от первой должности до губернатора составил 17 лет, для Д.Н. Любимова – 19 лет, таким образом, они входят во вторую группу. И.Ф. Кошко стал губернатором спустя 29 лет службы и вошел в третью группу.

Важным этапом на пути к должности губернатора была служба в качестве вице-губернатора. Эта должность в наибольшей степени была схожа с губернаторской и помогала молодому чиновнику разобраться в тонкостях административной деятельности под руководством действующего губернатора. Из 39 чиновников, привлеченных в губернаторский корпус при П.А. Столыпине, 25 имели вице-губернаторский опыт, из них 7 стали вице-губернаторами при П.А. Столыпине, в 1906 г. – 5, в 1907 г. – 2.

Д.Н. Любимов и Н.П. Муратов были прямо назначены губернаторами, минуя должность вице-губернатора, что характерно только для трети совокупности. И.Ф. Кошко стал вице-губернатором при П.А. Столыпине, среди чиновников с опытом вице-губернаторской службы в данной совокупности более распространено было назначение вице-губернатором до министерского периода П.А. Столыпина.

Динамика рекрутирования новых чиновников в губернаторский корпус может быть выражена в количестве назначений таких чиновников за каждый год нахождения

²⁹ РГИА. Ф. 1284. Оп. 73. 1909 г. Д. 104. Л. 16об.

³⁰ Придворный календарь на 1915 г. Комментарии. М., 2015. С. 714–715.

³¹ РГИА. Ф. 1284. Оп. 73. 1908 г. Д. 167. Л. 10об.-11.

П.А. Столыпина у руководства МВД. Можно отметить неоднозначное отношение к назначению губернатором при П.А. Столыпине: «...когда вслед за взрывом на Аптекарском острове начался террор против правительственных лиц – эти посты стали опасны, и охотников на них находилось весьма мало, не то, что два года спустя, когда прокуроры палаты и те тщетно добивались иногда назначения» [7, с. 25].

Наибольшее количество приходится на 1906 г., в этот год состоялось 12 назначений, несмотря на то, что П.А. Столыпин в этот год был министром только восемь полных месяцев. Затем, в 1907 г., состоялось 8 назначений, а на 1908 г. приходится наименьшее количество назначений средних полных лет управления П.А. Столыпина, их было 4. Затем частота стабилизируется, в 1909 и 1910 гг. происходит по 6 назначений. В 1911 г., когда П.А. Столыпин управлял министерством 9 полных месяцев, состоялось 3 назначения.

Д.Н. Любимов и Н.П. Муратов были назначены в 1906 г., в год с самым большим количеством новых назначений, а И.Ф. Кошко – в 1907 г., во второй по частоте назначений год, при этом вице-губернатором он стал при П.А. Столыпине в 1906 г. Все три губернатора получили назначение в первой половине министерского срока П.А. Столыпина, в годы с наибольшей частотой назначений.

Как отмечал С.С. Онгирский, служивший дежурным чиновником в приемной министра, П.А. Столыпин считал, что «править губерниями должны люди средних лет от 35 до 50 лет»³². В представленной совокупности достаточно широкий спектр возрастов, самый молодой губернатор этого периода – А.Н. Хвостов³³, получивший назначение в 34 года, в то время как В.В. Князев³⁴ дослужился до губернатора только к 58 годам. При этом средний возраст для всей совокупности – это 43 года, а самый распространенный – 39 лет.

³² РГАЛИ. Ф. 1337. Оп. 4. Д. 28. Л. 51.

³³ Биографический словарь. Высшие чины Российской империи (22.10.1721–2.03.1917). Т. III. Р–Я. М., 2017. С. 400.

³⁴ РГИА. Ф. 1284. Оп. 73. 1908 г. Д. 167. Л. 3об. 4.

К первой группе относятся чиновники в возрасте от 34 до 38 лет – таких было 8, ко второй в возрасте от 39 до 44 – таких было 18, к третьей в возрасте от 45 до 58 – таких было 13. В целом можно сказать, что теоретические взгляды П.А. Столыпина на формирование губернаторского корпуса совпадали с практикой кадровой политики.

Н.П. Муратов и Д.Н. Любимов относятся ко второй группе – Н.П. Муратов стал губернатором в 39 лет, а Д.Н. Любимов – в 42 года. И.Ф. Кошко принадлежит к третьей группе, губернаторское назначение он получил в 48 лет.

Связанный с возрастом первого губернаторства маркер – возраст получения IV чина Табели о рангах. В среднем чиновники представленной совокупности достигали IV чина в возрасте 43 лет, самый распространенный возраст – 41 год. Первая группа, наиболее успешные чиновники, достигали IV класса чина в возрасте от 38 до 40 лет – таких было 8, в среднем IV класса чина достигали в возрасте от 41 до 43 – таких чиновников было 15, и в третью группу вошли чиновники, получившие 4 класс чина в возрасте от 45 до 54 лет – их было 13.

Н.П. Муратов получил IV чин в возрасте 41 года, а Д.Н. Любимов – в возрасте 42 лет, таким образом, они относятся ко второй группе, наиболее многочисленной. И.Ф. Кошко получил IV класс чина в возрасте 47 лет и относится к третьей группе.

Должность губернатора соответствовала IV классу чина Табели о рангах. Однако фактически допускалось назначение чиновников на должность с классом чина ниже требуемого. Этот момент зафиксирован и в мемуарах, Н.П. Муратов был назначен исполняющим должность губернатора, а не прямо губернатором из-за того, что имел чин статского советника.

В представленной совокупности присутствовал только вариант с назначением на первое губернаторство в чине ниже IV класса, случаев с первым назначением в III классе чина не зафиксировано. При этом само назначение в таком случае разбивалось на две

части, которые отражены в том числе и в формулярных списках. До получения чина IV класса чиновник считался «исполняющим должность губернатора», а после получения – «утвержденным в должности губернатора». При этом с точки зрения назначения пенсии это разделение роли не играло, и обе составные части считались неразрывным губернаторским сроком. Поэтому в рамках исследования за начало губернаторского срока считается момент фактического назначения на должность в том числе в качестве «исполняющего должность губернатора», если в дальнейшем чиновник был утвержден в этой должности.

Исходя из заданного критерия, представленная совокупность была разбита на три группы. К первой, с догоняющим должностью чинопроизводством, относится 20 чиновников, которые не имели чина IV класса на момент первого губернаторского назначения. Из них 3 так и не получили чин IV класса. Ко второй группе относятся чиновники, которые получили IV класс чина в год назначения – таких было 3, и получившие его за год до назначения – таких было 6. К третьей группе относятся 10 чиновников, которые находились в чине IV класса 2 года и более на момент первого губернаторского назначения.

Можно сделать вывод, что, как правило, при назначении чиновников на должность губернатора было характерно догоняющее чинопроизводство, и если чиновник имел чин IV класса до губернаторского назначения, то это, скорее всего, говорит о медленной карьерной динамике.

Н.П. Муратов принадлежал к категории чиновников, не имевших чин IV класса на момент начала губернаторской службы. И.Ф. Кошко получил соответствующий должности губернатора чин за год до назначения, а Д.Н. Любимов – в тот же год. Таким образом, Н.П. Муратов принадлежит к самой распространенной группе чиновников, не имевших в момент губернаторского назначения, а И.Ф. Кошко и Д.Н. Любимов – к группе губернаторов с чинопроизводством, соответствующим занимаемой должности.

Для одних чиновников назначение губернатором было кульминацией карьеры, в то время как для других это была лишь проходная должность, и целью они имели более высокое назначение. Поэтому количество лет, проведенных в губернаторском корпусе, весьма различно – минимальное из представленных в совокупности 1 год, а максимальное – 11 лет. К первой группе с минимальным количеством лет в губернаторском корпусе от 1 года до 3 лет таких чиновников было 10. Ко второй группе с количеством губернаторских лет от 4 до 6 было 18, и третья группа от 7 до 11 лет – 11 чиновников. При этом 8 чиновников получили второе губернаторское назначение в исследуемый период. За исключением Ф.А. Бантыша³⁵, переведенного из Херсонской губернии в Иркутскую, все повторные назначения касались Европейской России.

И.Ф. Кошко и Д.Н. Любимов находились в губернаторском корпусе по 6 лет и относятся ко второй группе, Н.П. Муратов был губернатором 9 лет и поэтому находится в третьей группе.

Самый распространенный возраст выхода из губернаторского корпуса составляет 48 лет. В первую группу, с самым ранним прекращением губернаторской службы, вошли чиновники в возрасте от 37 до 42 лет, их было 7. Вторая группа, с губернаторами со средними показателями по совокупности, покидала губернаторский корпус в возрасте от 43 до 49 лет – их было 19. В третью группу вошли чиновники, закончившие губернаторскую службу в возрасте от 50 до 60 лет – таких было 13.

При П.А. Столыпине губернаторский корпус покинули 8 чиновников представленной совокупности, в 1907 г. – 1, в 1908 г. – 1, в 1909 г. – 2, в 1910 г. – 3, в 1911 г. – 1.

Н.П. Муратов и Д.Н. Любимов закончили губернаторскую службу в 48 лет и относятся во второй группе, И.Ф. Кошко прослужил губернатором до 55 лет и относится к третьей группе.

³⁵ Высшее чиновничество Российской империи: краткий словарь. М., 2016. С. 48.

Маркеры, касающиеся возраста, во многом дают дублирующие сигналы о карьере конкретного чиновника – так, например, возраст получения IV класса чина и количество лет с начала службы до получения IV класса чина, однако они дают необходимую информацию для формирования данных по совокупности. Кроме того, это позволяет выявить особенности карьеры конкретных чиновников при общей однородности и схожести данных.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного анализа карьерной динамики губернаторов можно сделать следующие выводы.

С точки зрения полученного образования привлеченных в губернаторский корпус при П.А. Столыпине чиновников можно разделить на две части – это военное или гражданское образование, при этом для гражданского характерно преобладание юридического образования. Наибольшей популярностью среди будущих губернаторов пользовались Александровский лицей, Училище правоведения, Санкт-Петербургский университет и Пажеский корпус.

При рассмотрении предшествующей губернаторскому назначению карьеры можно отметить чиновников с опытом исключительно гражданской службы, чиновников, на определенном этапе карьеры сменивших военную службу на гражданскую, и чиновников, первым гражданским назначением имевших должность губернатора или имевших опыт службы в гражданских должностях менее двух лет. В этот период последний тип чиновников был распространен в наименьшей степени, и назначение военных без опыта гражданской службы или с минимальным опытом скорее было исключением из правил. Опыт чисто гражданских чиновников, ставших губернаторами в этот период, отражают мемуары Н.П. Муратова и Д.Н. Любимова, в то время как И.Ф. Кошко в своих мемуарах описал опыт военного, ставшего гражданским чиновником.

По характеру занимаемых на предшествующей службе должностей будущих губернаторов можно разделить на чиновников, служивших в земствах и органах дворянского самоуправления – их служба, как правило, была связана с одной губернией, в которой они часто являлись землевладельцами, чиновников из провинциальных ведомств различных министерств – работа этих чиновников была связана с частой сменой губерний при назначении на новую должность, и чиновников из центральных и высших учреждений Российской империи, деятельность которых географически была связана с Санкт-Петербургом. Служебные биографии трех представленных авторов мемуаров укладываются в эти три типа карьеры. И.Ф. Кошко относился к чиновникам, чья служба была связана с земством и органами дворянского самоуправления Новгородской губернии, Н.П. Муратов служил в провинциальных ведомствах Министерства юстиции, сменив за время работы несколько губерний, а Д.Н. Любимов служил в центральных и высших учреждениях Российской империи, в частности, в канцелярии Государственного совета, и большую часть предшествующей губернаторскому назначению карьеры служил в Санкт-Петербурге. Таким образом, мы имеем описание службы чиновников каждого типа, что позволяет рассмотреть характерные особенности карьеры, свойственные данному типу чиновников.

Исходя из маркеров, характеризующих карьеру чиновников представленной совокупности, можно представить облик среднестатистического губернатора. Это чиновник, получивший IV класс чина примерно спустя 20 лет после получения своего первого чина Табели о рангах и ставший губернатором примерно спустя 18–19 лет предшествующей карьеры в возрасте около 42 лет. При этом, скорее всего, назначение губернатором произошло раньше получения чина соответствующего класса, губернаторскому назначению предшествовало бы вице-губернаторское, годом первого назначения был бы 1906 г. или 1907 г., и в должности губернатора чи-

новник прослужил бы около 6 лет. Эти параметры практически полностью совпадают с карьерами Н.П. Муратова и Д.Н. Любимова, за исключением вице-губернаторского опыта. И.Ф. Кошко в этом случае является примером менее удачливого в карьерном плане чиновника, назначение которого состоялось

в более старшем возрасте. Но в целом по совокупности подобная карьерная динамика была свойственна примерно трети чиновников, поэтому опыт И. Ф. Кошко, изложенный в мемуарах, может быть использован для выяснения причин подобному типу продвижения по службе.

Список источников

1. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М.: Мысль, 1978. 288 с.
2. Лысенко Л.М. Губернаторы и генерал-губернаторы Российской империи: (XVIII – начало XX века). М.: Изд-во МПГУ, 2001. 358 с.
3. Минаков А.С. Губернаторский корпус и центральная власть: проблема взаимоотношений (по материалам губерний Черноземного центра второй половины XIX – начала XX в.). Орел: Орлик, 2011. 487 с.
4. Кошко И.Ф. Воспоминания губернатора. 1905–1914 г.: Новгород – Самара – Пенза. Пг.: Тип. «Содружество», 1916. 259 с.
5. Кошко И.Ф. Воспоминания губернатора. Пермь (1911–1914). Екатеринбург: Демидовский ин-т, 2007. 384 с.
6. Любимов Д.Н. Русское смутное время. 1902–1906. По воспоминаниям, личным заметкам и документам. М.: Кучково поле, 2018. 560 с.
7. Муратов Н.П. Записки тамбовского губернатора. Тамбов: Пролетарский светоч, 2007. 436 с.
8. Урусов С.Д. Записки. Три года государственной службы. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 856 с.
9. Менделеев П.П. Свет и тени в моей жизни: 1864–1933. М.: Кучково поле, 2017. 752 с.
10. Лямин С.К., Ловцов В.А. Война и мир тамбовского губернатора // Родина. 2018. № 12. С. 108–112.

References

1. Zayonchkovskiy P.A. *Pravitel'stvennyy apparat samoderzhavnoy Rossii v XIX v.* [The Government Apparatus of Autocratic Russia in the 19th Century]. Moscow, Mysl' Publ., 1978, 288 p. (In Russian).
2. Lysenko L.M. *Gubernatory i general-gubernatory Rossiyskoy imperii: (XVIII – nachalo XX veka)* [Governors and Governor-Generals of the Russian Empire: (18 – Early 20th Century)]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2001, 358 p. (In Russian).
3. Minakov A.S. *Gubernatorskiy korpus i tsentral'naya vlast': problema vzaimootnosheniy (po materialam guberniy Chernozemnogo tsentra vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.)* [The Governor's Corps and the Central Power: Relationship Issue (Based on the Materials of the Chernozem Center Governorates in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries)]. Orel, Orlik Publ., 2011, 487 p. (In Russian).
4. Koshko I.F. *Vospominaniya gubernatora. 1905–1914 g.: Novgorod – Samara – Penza* [Memoirs of the Governor. 1905–1914: Novgorod – Samara – Penza]. Petrograd, "Sodruzhestvo" Publ., 1916, 259 p. (In Russian).
5. Koshko I.F. *Vospominaniya gubernatora. Perm' (1911–1914)* [Memoirs of the Governor. Perm (1911–1914)]. Ekaterinburg, Demidov Institute Publ., 2007, 384 p. (In Russian).
6. Lyubimov D.N. *Russkoye smutnoye vremya. 1902–1906. Po vospominaniyam, lichnym zametkam i dokumentam* [Russian Time of Troubles. 1902–1906 According to memoirs, personal notes and documents]. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 2018, 560 p.
7. Muratov N.P. *Zapiski tambovskogo gubernatora* [Notes of the Tambov Governor]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 2007, 436 p. (In Russian).
8. Urusov S.D. *Zapiski. Tri goda gosudarstvennoy sluzhby* [Notes. Three years of public service]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2009, 856 p. (In Russian).

9. Mendeleyev P.P. *Svet i teni v moyey zhizni: 1864–1933* [Light and Shadows in My Life: 1864–1933]. Moscow, Kuchkovo pole Publ., 2017, 752 p. (In Russian).
10. Lyamin S.K., Lovtsov V.A. Voyna i mir tambovskogo gubernatora [War and Peace of the Tambov Governor]. *Rodina* [Motherland], 2018, no. 12, pp. 108–112. (In Russian).

Информация об авторе

Ловцов Владимир Александрович, аспирант направления подготовки 46.06.01 Исторические науки и археология (отечественная история), Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-6819-6554](https://orcid.org/0000-0001-6819-6554), vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

Статья поступила в редакцию 23.06.2021
Одобрена после рецензирования 15.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Vladimir A. Lovtsov, Post-Graduate Student of 46.06.01 History and Archeology (National History) Programme, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-6819-6554](https://orcid.org/0000-0001-6819-6554), vladimirlovtsovdotcom@gmail.com

The article was submitted 23.06.2021
Approved after reviewing 15.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 94(470)“1917”(470, 333)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-201-209

Положение русских военнопленных Первой мировой войны в иностранных лагерях (на материалах личного происхождения)

Елена Ивановна ЛАЗАРЕНКО

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского»
241036, Российская Федерация, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14
lena.lazarenko.79@mail.ru

Аннотация. Описано положение русских военнопленных Первой мировой войны в лагерях стран Четверного союза. Актуальность исследования заключена в изучении проблемы плена и сравнении отношения к русским военнопленным в Германии и Турции, используя сохранившиеся показания свидетелей событий прошлых лет: дипломатов, российских воинов, оказавшихся в немецком и турецком плену. Цель исследования основана на анализе ранее неизученных документов Государственного архива Российской Федерации, писем и докладных записок. В результате исследования был сделан вывод о попытке советских дипломатов помочь в улучшении положения русских военнопленных в немецких лагерях, их реэвакуации на Родину после подписания Брестского мирного договора, участвуя в работе смешанных комиссий и создании новых международно-правовых актов. Выяснено, что самый тяжелый, невыносимый и жестокий плен для русских воинов был в Турции. В отличие от турецкого, немецкий плен, несмотря на все свои изъязы и тяжести, все же оставлял шансы на выживание. В Турции была самая высокая смертность военнопленных.

Ключевые слова: военнопленные, Первая мировая война, Бюро военнопленных, Российское Генеральное консульство РСФСР в Берлине

Для цитирования: Лазаренко Е.И. Положение русских военнопленных Первой мировой войны в иностранных лагерях (на материалах личного происхождения) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 201-209. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-201-209>

The condition of Russian World War I prisoners of war in foreign camps (based on materials of personal origin)

Elena I. LAZARENKO

Bryansk State Academician I.G. Petrovski University
14 Bezhitskaya St., Bryansk 241036, Russian Federation
lena.lazarenko.79@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Лазаренко Е.И., 2022

Abstract. The situation of Russian World War I prisoners of war in the camps of the Quadruple Alliance countries is described. The relevance of the research lies in the study of the problem of captivity and comparison of the treatment of Russian prisoners of war in Germany and Turkey, using the preserved testimony of witnesses of the events of past years: diplomats, Russian soldiers who found themselves in German and Turkish captivity. The aim of the study is based on the analysis of previously unexamined documents of the State Archive of the Russian Federation, letters and memos. During the study, it was concluded that Soviet diplomats attempted to help improve the situation of Russian prisoners of war in German camps, their re-evacuation to their homeland after the signing of the Brest Peace Treaty, by participating in the work of mixed commissions and creating new international legal acts. It was found that the most difficult, unbearable and cruel captivity for the Russian soldiers was in Turkey. Unlike the Turkish captivity, the German one, in spite of all its flaws and severity, still left a chance for survival. Turkey had the highest death rate of prisoners of war.

Keywords: prisoners of war, World War I, Bureau of prisoners of war, Russian Consulate General of the RSFSR in Berlin

For citation: Lazarenko E.I. Polozheniye russkikh voyennoplennyykh Pervoy mirovoy voyny v inostrannykh lageryakh (na materialakh lichnogo proiskhozhdeniya) [The condition of Russian World War I prisoners of war in foreign camps (based on materials of personal origin)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 201-209. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-201-209> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Когда началась Первая мировая война, ни одно из противоборствующих государств Антанты и Четверного Союза не предполагали, что война может затянуться на долгие годы, в связи с чем были не готовы принять у себя огромный наплыв военнопленных, которые исчислялись миллионами.

Актуальность исследования заключается в изучении проблемы русского плена, опираясь на сохранившиеся показания и впечатления свидетелей тех событий, поскольку факты, которые ими излагаются, не встретишь в других исторических источниках, например, в официальных государственных документах. В Государственном архиве Российской Федерации (ГА РФ) сохранились источники личного характера: отчеты и докладные за-

писки атташе по делам военнопленных при посольстве РСФСР в Берлине С.М. Семкова, письма русского военнопленного в Международное бюро труда в Женеве, а также письма Евгения Лаврова, попавшего в турецкий плен. Цель исследования заключается в выявлении особенностей немецкого и турецкого плена, отношения к русским военнопленным в Германии и Турции.

В отечественной историографии тема военнопленных Первой мировой войны особо активно изучалась в постсоветское время.

В исследовании Д.М. Агеевой отмечено, что из-за тяжелых условий содержания бегство из немецкого и австрийского плена приняло массовый характер. Только из германского плена за время войны бежало более 200 тыс. российских пленных [1, с. 142]. Согласно социологическим данным В.В. Серебрянникова, в плену по разным причинам (болезни, истощения, расстрелы за побеги и др.) погиб почти каждый десятый русский военнопленный [2, с. 246]. О.С. Нагорная считает, что из-за несовершенства военной статистики значительных расхождений между немецкими и русскими, а также между дореволюционными и советскими данными количество военнопленных у историков разнится [3, с. 6].

В исследовании И.А. Ждановой приводятся следующие данные: заключение большевиками Брестского мира не изменило сложную ситуацию с военнопленными, так как после его подписания до конца октября 1918 г. вернулось не более 200 тыс. пленных, из них учтенных Центропленбежем 181375 человек [4, с. 139]. Е.И. Лазаренко, изучив подробно условия освобождения и обмена русских военнопленных по дополнительным соглашениям к Брестскому мирному договору и архивные документы, в своем исследовании сделала ряд выводов: германская делегация руководствовалась лишь своими экономическими и политическими интересами, поставив советскую делегацию в неловкое положение. Условия Брестского договора были весьма неопределенны: прежде всего, освобождались тяжелораненые, больные и пожилые военнопленные, в то время как освобождение молодых и здоровых военно-

пленных не регулировалось. Дело в том, что дешевый труд русских военнопленных был необходим для немецкой промышленности и сельского хозяйства. Германия навязывала невыгодный обмен военнопленных «голова на голову», что для нашей страны оказалось неприемлемо: ведь русских военнопленных было в несколько раз больше. Требования Германии выплатить огромные, непосильные издержки за содержание русских военнопленных также привело российских дипломатов в тупик. Что касается стран Четверного союза, то сложностей по вопросу обмена военнопленных с Австро-Венгрией, Болгарией и Турцией не возникло: эти государства отнеслись лояльно, их больше волновали экономические вопросы [5, с. 24].

Положение русских военнопленных было тяжелым как при Николае II, так и при советской власти. М.В. Оськин в своем исследовании приводит пример, когда Особое совещание по обороне государства, заседавшее при царе в январе 1917 г., в лице военного министра М.А. Беляева запретило опубликовывать призывы к оказанию помощи русским военнопленным, считая, что тем самым власти смогут сократить и предупредить массовую сдачу в плен [6, с. 156]. Но, несмотря на противоречивую политику царского руководства по отношению к военнопленным, в исследовании Э.Е. Абдрашитова перечисляются организации, которые занимались сбором средств в пользу военнопленных и оказывали им финансовую помощь: Центральное справочное бюро Российского общества Красного Креста, Комитет помощи русским военнопленным под покровительством императрицы Александры Федоровны, Временный Комитет для организации помощи возвращающимся на родину, Всероссийский земский союз, Союз бежавших из плена, Московское отделение особого комитета и т. д. [7].

А в каких государствах Четверного союза военный плен был наиболее жестоким? На этот вопрос помогут ответить архивные материалы личного происхождения.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При изучении поставленных задач в работе был использован системный подход, предусматривающий комплексный анализ отношения различных государств к военнопленным, материалов личного происхождения свидетелей, должностных лиц и воинов, попавших в плен исследуемого периода времени, как важных исторических источников, позволяющих объективно восстановить картину происходивших событий и проводимой политики в отношении военнопленных русской армии.

Сравнительно-исторический метод, на котором основывается исследование, дает возможность анализировать государственную социальную политику и работу всероссийских органов советской власти.

Историко-типологический метод позволяет выявить общие и специфические черты отношений государства, общества и отдельно взятых людей к проблеме военного плена.

Целью исследования является более глубокое изучение положения русских военнопленных в немецких и турецких лагерях, а также проводимая социальная политика советского руководства на примере архивных документов личного происхождения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В Государственном архиве Российской Федерации сохранилось большое количество докладных записок русского атташе С.М. Семкова, в которых он описывает жизнь русских военнопленных в немецких лагерях Гюстров, Стендель и Дебериц. Согласно отчетным данным посещал их русский дипломат в мае-июне 1918 г., то есть в тот период времени, когда Советская Россия заключила с Германией Брестский мирный договор. Но, судя по проверке С.М. Семкова, ситуация с русскими военнопленными не улучшилась нисколько, многие продолжали оставаться в лагерях неприятия, отчаялись и упали духом. Ситуация в немецких лагерях была удручающая: отсутствие каких-либо прав у военнопленных,

заработной платы за свой труд, одежды, пищи и лекарств. Особенно проблемы были с обувью: кожаную у военнопленных отбирали, а деревянные ботинки причиняли боль. К русским плохо и неуважительно относились даже французские и английские военнопленные, которые также находились в немецких лагерях. Как отмечает сам С.М. Семков: «Наши пленные за все время пребывания их в плену являются самой обиженной частью в сравнении с англичанами и французами, кое-что получалось в течение времени, но за последние месяцы ничего не получалось. ...Нужда в сухарях, махорке, мыле, нитках, чае, сахаре неопишима, и чем скорее мы что-нибудь сделаем в этой области, то, во-первых, мы спасем от смерти 10000 жизней человеческих, а во-вторых, получится расположение симпатии и дружелюбия военнопленных к нам»¹.

Для координации вопросов с русскими военнопленными в Германии было создано Бюро Военнопленных при Российском Генеральном консульстве Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, которое находилось в Берлине. Именно этому органу подчинялся и писал свои отчеты атташе С.М. Семков. Особый интерес представляют копии документов «Докладная записка № 9 о русских военнопленных» и «Докладная записка № 10» за июнь 1918 г., в которых русский дипломат описывает сложность переговоров смешанной советско-германской комиссии по поводу обмена и отправки на Родину русских военнопленных. Атташе пишет: «У меня возникла идея написать докладную записку с описанием фактов о бытии русских военнопленных и раздать ее среди общественных организаций, профессиональных союзов, политических партий и видных деятелей политического и научного мира. Цель этой записки – раскрыть существующее рабство и нечеловеческое насилие над незащитными пленными. Я постараюсь, чтобы эта записка была опубликована в нейтральных странах, главным образом в Швей-

¹ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 47. Л. 21.

царии, так как заранее расположить общественное мнение в пользу нас имеет большое значение при назначении арбитра президентом Швейцарии в смешанную комиссию. Было бы полезно, чтобы Русская социалистическая печать подняла кампанию в защиту наших пленных. Такая кампания будет иметь большое политическое значение, так как рикошетом ударит по немецкой прессе. Каков бы то ни был финал дальнейшей политики между Германией и Россией, военнопленные дольше не могут оставаться людьми из мира отверженных»².

Прочитав доклад атташе, можно узнать о том, что многие продукты питания, собранные для помощи русским военнопленным, не доходили до места назначения по вине самих же русских из-за тяжелого положения с продовольствием в столицах нашей родины — Москве и Петрограде. Так, например, дипломат в докладной записке приводит нелестные примеры: «Сообщения, что будто толпы крестьян пытались разгрузить шедший к русским военнопленным поезд с сухарями, в высшей степени огорчает нас, но слухи о том, что некоторые рабочие Питера препятствуют отправке подарков военнопленным, вызывает с нашей стороны возмущение. ...Но все-таки военнопленные не должны быть оставлены на произвол судьбы. Мне кажется, что было бы очень полезно, даже осуществимо войти в соглашение с Украиной, чтобы они продали нам хлеб, сахар и другие продукты для военнопленных»³.

В архивном документе атташе указывает на большую нужду в перевязочных средствах, «так как наши больные находятся на последнем счету в деле медицинской помощи, необходимо немедленно прислать вату, бинты и ряд других вещей необходимых для лазаретов, так как во многих лазаретах пленные на свои гроши покупают кое-какие перевязочные средства. Что касается морального воздействия на пленных, то в этом отношении мы связаны по рукам и ногам»⁴. Также здесь

идет речь об издании советским руководством части Берлинского договора, касающейся пленных и восстановлении нормального почтового сообщения с Россией. Русская делегация добивалась беспрепятственной посылки писем пленных к родным, а также обратно без оплаты почтовых расходов⁵.

В «Докладной записке № 10 от 11-го июня сего года» (1918) С.М. Семков рассказывает, что мирный договор между Германией и Россией был официально опубликован в немецкой прессе «Рейхенсблатт». Осуществление мирного договора проходило в очень напряженной обстановке, так как немецкое правительство, по словам атташе, «чинило препятствия» и, возможно, «будут найдены другие мотивы, которые послужат новым отводом к практическому проведению всех решений смешанной комиссии»⁶. Резко ухудшилось положение военнопленных и их эвакуация, даже приостановили эвакуацию инвалидов. «Как видно, весь этот поворот является ответом на те «Репрессалии», которые вводятся сейчас в России по отношению к немецким военнопленным»⁷. За все время со дня Брестского мирного договора немцами ничего не было сделано в деле улучшения положения российских воинов, более того, ставились ряд препятствий пленным в их попытках письменно связаться с дипломатами. Доказательством может послужить то, что С.М. Семков отмечает: «Наш анонс от 27 апреля сего года не был напечатан в Русском вестнике, в этом официоз немецкого правительства»⁸.

То, что немецкая сторона по отношению к русским военнопленным чинила препятствия, доказывают следующие факты: циркуляр о праве переписки русских военнопленных с родными задерживали семь недель; предложения русских дипломатов о создании в Берлине смешанной комиссии немцы отвергли; советское руководство добивалось равноправия в отношении к русским военно-

⁵ Там же.

⁶ Там же. Л. 7.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

² ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 47. Л. 4.

³ Там же. Л. 5.

⁴ Там же. Л. 6.

пленным, таких же как и к немецким военнопленным; дипломаты имели право посещать только лагерь русских военнопленных, а не рабочие команды (а это самое важное, так как большинство наших военнопленных находились не в лагере, а на работе); переписка с дипломатами была строго ограничена. Все жалобы пленных, идущие к русским дипломатам и консульствам, почти не поступали. Русским дипломатам «ничего не было известно, что сделано Военным Министерством в области улучшения положения наших военнопленных: пока не последовало никаких перемен»⁹.

С.М. Семков в докладной записке ставит задачу принять меры воздействия на германскую власть, чтобы они инвалидов и больных военнопленных посылали в местность их рождения. Для этого, по его мнению, необходимо было повлиять на авторитетного г. Вильгельма фон Мирбаха, который мог решить эту проблему. Здесь же атташе рассказывает, что немцы экономили свои медикаменты для лечения русских военнопленных. С.М. Семков посчитал, что необходимо «нажать на Мирбаха, чтобы он воздействовал на свое правительство об улучшении медицинской помощи русским военнопленным»¹⁰, а также «чтобы были допущены беспрепятственные пропуски медикаментов из России в Германию»¹¹.

Далее наш атташе рассказывает, что в «Сообщении за № 5250 от 7-го июня сего года» (1918) подтверждаются факты лишения и сокращения порционного продовольствия для военнопленных: «Эти факты скопляются десятками. По поводу улучшения пищи на днях произошло крупное событие. На одном из заводов (Эссенский вагоностроительный завод), находящихся в Энгельсдорфе (20 мин. от Лейпцига), работают около ста военнопленных. Пища прескверная, которая еще сокращена на одну четверть литра. Военнопленные забастовали и не приступили к работе, требуя улучшения пищи. За это они

были бесчеловечно избиты и наказаны. Этот факт дошел до сведения члена Рейхстага Лейпцигского округа тов. Риселя (члена независимой фракции), который произнес громкую речь по этому поводу»¹². Сам атташе ездил в Лейпциг расследовать это дело, но не был допущен в рабочую команду. Наш дипломат делает вывод: «Питание наших пленных прескверно, и без поддержки извне не удержать им своего физического здоровья»¹³.

В немецких лагерях существовала бонная система: бонами выплачивали всю заработную плату русским военнопленным, что было выгодно лагерному немецкому начальству, которое, по мнению атташе, «выигрывает в этой кантинной спекуляции»¹⁴.

Из докладной записки атташе можно сделать следующий вывод: несмотря на все старания советского руководства и дипломатов, положение русских военнопленных в рабочих командах немецких лагерей было весьма тяжелое, и в связи с этим были ряд протестов, вылившихся в некоторых случаях в форме стачек.

В ГА РФ сохранилось письмо русского военнопленного из немецкого лагеря в Международное бюро Женевы, в котором описана картина происходящего в Германии по отношению к военнопленным после подписания Брестского мирного договора. Автор письма рассказывает об отсутствии каких-либо прав и свобод человека и возмущается тем, что война с Германией давно прошла и заключен мир, но военнопленные продолжали находиться в таком же положении, как и во время войны. Согласно письму, русские военнопленные очень хотели устроиться на работу к немецким крестьянам и помещикам. Из-за недостатка рабочих рук те охотно принимали на работы, но германские власти всячески этому препятствовали, в связи с чем русские военнопленные сидели в лагерях голодные и раздетые. Вот что пишет наш военнопленный, потеряв всякую надежду на помощь и поддержку: «Нас немало находится в

⁹ ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 47. Л. 8.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ Там же. Л. 9.

¹⁴ Там же.

лагерях за проволочными заграждениями, охраняемыми часовыми, а жизнь за проволокой в этой хотя и культурной стране для нас, лишенных человеческих прав, бесконечна, тяжела и мучительна¹⁵.

«Мы обращаемся к Вам, товарищи рабочие, с этим призывом и просим Вас возбудить вопрос об улучшении нашего положения на предстоящей октябрьской конференции. ...И дать нам доступ к работам...»¹⁶.

Важным историческим источником, раскрывающим реальное положение русских военнопленных в турецком плену, является письмо гражданина Евгения Лаврова, бывшего начальника Артвинского округа Батумской области, военнопленного в Турции с 5 ноября 1914 г., который проживал в распоряжении Австрийского военного министерства с 12 мая 1918 г. в местечке близ Вены в офицерском лагере. Свое письмо он передал через посредника – отъезжавшего в Одессу военнопленного из Австрии полковника Терновского. Оно предназначалось председателю мирной делегации по переговорам с Украиной гражданину Х.Г. Раковскому.

Е. Лавров описывает свои впечатления пребывания в турецком плену и отношение турок к военнопленным и пытается осведомить вышестоящее руководство о тяжелом положении людей, оказавшихся с ним в плену. «Случайно вызволившись из 42-месячного турецкого плена, я нахожусь в настоящее время в распоряжении австрийских военных властей и дожидаясь разрешения начатых австрийцами с турецким правительством переговоров об отправлении меня на родину. ...Когда я выезжал из Турции (9 мая н. с. этого года), находился в плену:

офицеров – 80;

моряков торг. флота – 30;

солдат – около 2000.

Интернированных, преимущественно евреев, до 800»¹⁷.

¹⁵ ГА РФ. Ф. 9488. Оп. 1. Ед. хр. 131. Л. 1.

¹⁶ Там же.

¹⁷ ГА РФ. Ф. Р-546. Оп. 1. Ед. хр. 75. Л. 20.

«Я не выделяю украинцев, кавказцев, поляков, ибо всем одинаково тяжело, и в горе сепаратизма не может существовать»¹⁸.

В своем письме бывший турецкий военнопленный рассказывает о глумлениях, оскорблениях, унижениях и истязаниях турок (битье до 200 ударов палками), голоде, болезнях, которые унесли 5/6 состава военнопленных. Причем голодают в полном смысле слова. Офицеры довольствуются за свой счет, получая от турецкого правительства по 5 лир в месяц (43–45 руб.). Из этих денег в месяц уходило 3 лиры за 1/2 фунта хлеба, а на оставшиеся 2 лиры питались раз в день тарелкой варева из кормовой свеклы без мяса, заправленного 1 ложкой на 6 человек внутренним жиром. Больше на эти деньги абсолютно ничего достать нельзя было. Солдаты получали довольствие от турок. В 6 часов утра давали не более 6-ти столовых ложек воды с разваренной и давленной пшеницей, такая же порция была в 6 часов вечера и 1/2 фунта хлеба в сутки. «Люди мрут от истощения, отвратительного помещения и отсутствия прогулок. С голода едят сырую траву без разбора, лягушек, черепах. Болезни никто не лечит. Смертность такая, что на моих глазах в Сивасе за 2 месяца из 1200 человек умерло 900»¹⁹.

«Все раздеты и ходят хуже нищих, отношение ужасное. Несмотря на мир, несмотря на фактическое получение богатейшего Батумского края, Карса и Ардагана, турки держат русских военнопленных на положении арестованных. Выход из дома в город разрешен под конвоем раз в неделю на 2 часа; все купленное подвергается осмотру турецких солдат; выход на прогулку – 2 раза в неделю по 2 часа при окружении места прогулки часовыми. Остальное время обязаны сидеть дома или толпиться на тесной улочке между домами, окруженными часовыми. В 6 часов вечера помещения запираются на замок»²⁰.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же. Л. 21.

²⁰ Там же.

В своем письме Е. Лавров жалуется, что солдатам за работу не платят, офицеры просят работу хотя бы за кусок хлеба, но им отказывают. Настроение у военнопленных удрученное, так как помощи ждать неоткуда.

Голландская дипломатическая миссия сделала что могла, потратив возможные средства. Из России военнопленные в турецком лагере не получали ничего. Посылки и деньги от родных вообще доходили слабо, а с октября 1917 г. не доходили совсем, даже письма не доходили.

Е. Лавров настоятельно просил в своем письме срочно начать переговоры об освобождении 2500 русских военнопленных в Турции, в противном случае через 6 месяцев освобождать будет некого, все умрут.

Далее в письме бывший турецкий военнопленный обращался к председателю мирной делегации Х.Г. Раковскому с просьбой послать деньги в Голландскую Миссию в Константинополь и помочь русским военнопленным.

Е. Лавров предлагал комиссарам свою помощь, как знающий положение в Турции и турок, он мог бы войти в состав комиссии по освобождению своих товарищей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, подробно изучив документы личного происхождения, можно сделать следующие выводы: русские дипломаты в Германии оказались в таком же беспомощном положении, что и сами военнопленные, так как облегчить жизнь русским военноплен-

ным в немецком плену было не так просто; отчаявшись, атташе в Берлине С.М. Семков решил обратиться к международному сообществу и, прежде всего, к Швейцарии, как мировому арбитру по защите прав военнопленных; даже скромная гуманитарная помощь в виде сухарей не доходила до наших воинов. Немцы экономили медикаменты на русских военнопленных, в связи с чем перевязочные средства приходилось приобретать за свой счет. Еще хуже обстояли дела с переговорами по поводу эвакуации русских военнопленных из немецких лагерей: Германия в течение всего лета 1918 г. срывала работу смешанной комиссии, что привело к прекращению эвакуации даже инвалидов.

Но еще один важный момент, который необходимо отметить в исследовании: по сравнению с немецким наиболее жестоким оказался турецкий плен. Если немцы оставляли надежду на выживание, хоть как-то кормили и лечили, то в Турции люди умирали практически поголовно из-за невыносимых условий.

Нами приведены ранее неизученные и неопубликованные архивные документы личного характера, более детально раскрыты отдельные вопросы, касающиеся темы военнопленных русской армии, впервые описаны воспоминания и докладные записки атташе по делам военнопленных при посольстве РСФСР в Берлине С.М. Семкова, что является ценной информацией международной дипломатической деятельности советской власти в 1918 г.

Список источников

1. Агаева Д.М. Военнопленные армий стран Антанты на территории Германии // Клио. 2017. № 6 (126). С. 142-149.
2. Серебрянников В.В. Социология и война. М., 1997. 397 с.
3. Нагорная О.С. Русские генералы в Германском плену в годы Первой мировой войны // Новая и новейшая история. 2008. № 6. С. 6-22.
4. Жданова И.А. «Эти военнопленные страшно озлоблены...» Организация возвращения Российских пленных в 1918 – начале 1919 г. в Петрограде // Клио. 2010. № 1 (48). С. 138-144.
5. Лазаренко Е.И. Положение русских военнопленных после подписания Брестского мирного договора // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 2 (91). С. 20-25.

6. *Оськин М.В.* Продовольственная помощь русским военнопленным в период Первой мировой войны (1914–1917) // Ежегодная богословская конференция православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2014. № 24. С. 155-157.
7. *Абдрашитов Э.Е.* Деятельность общественных и международных организаций в деле оказания помощи российским военнопленным в Германии и Австро-Венгрии // Научные ведомости белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2013. № 8 (151). Вып. 26. С. 125-131.

References

1. Agayeva D.M. Voyennoplennyye armiy stran Antanty na territorii Germanii [Prisoners of war of the Triple Entente armies on German territory]. *Klio*, 2017, no. 6 (126), pp. 142-149. (In Russian).
2. Serebryannikov V.V. *Sotsiologiya i voyna* [Sociology and War]. Moscow, 1997, 397 p. (In Russian).
3. Nagornaya O.S. Russkiye generaly v Germanskom plenu v gody Pervoy mirovoy voyny [Russian generals in German captivity during World War I]. *Novaya i noveyshaya istoriya – Modern and Contemporary History*, 2008, no. 6, pp. 6-22. (In Russian).
4. Zhdanova I.A. «Eti voyennoplennyye strashno ozlobleny...» Organizatsiya vozvrashcheniya Rossiyskikh plennykh v 1918 – nachale 1919 g. v Petrograde [“These prisoners are terribly embittered...” The arrangement of the return of Russian prisoners of war in 1918 – early 1919 in Petrograd]. *Klio*, 2010, no. 1 (48), pp. 138-144. (In Russian).
5. Lazarenko E.I. Polozheniye russkikh voyennoplennykh posle podpisaniya Brestskogo mirnogo dogovora [The condition of Russian prisoners of war after the signing of the Brest Peace Treaty]. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes of Orel State University*, 2021, no. 2 (91), pp. 20-25. (In Russian).
6. Oskin M.V. Prodovol'stvennaya pomoshch' russkim voyennoplennym v period Pervoy mirovoy voyny (1914–1917) [Food aid to Russian prisoners of war during World War I (1914–1917)]. *Ezhegodnaya bogoslovskaya konferentsiya pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta* [Annual Theological Conference of the Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities], 2014, no. 24, pp. 155-157. (In Russian).
7. Abdrashitov E.E. Deyatel'nost' obshchestvennykh i mezhdunarodnykh organizatsiy v dele okazaniya pomoshchi rossiyskim voyennoplennym v Germanii i Avstro-Vengrii [Activity of Public and International Organizations in Assistance to Russian Prisoners of War in Germany and Austria-Hungary]. *Nauchnyye vedomosti belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya. Politologiya* [Scientific journal of Belgorod State University. Series: History. Political Science], 2013, no. 8 (151), issue 26, pp. 125-131. (In Russian).

Информация об авторе

Лазаренко Елена Ивановна, аспирант направления подготовки 46.06.01 Исторические науки и археология (отечественная история), Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, г. Брянск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3918-011X](https://orcid.org/0000-0003-3918-011X), lana.lazarenko.79@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.09.2021
Одобрена после рецензирования 22.12.2021
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Elena I. Lazarenko, Post-Graduate Student of 46.06.01 History and Archeology (National History) Programme, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, Bryansk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3918-011X](https://orcid.org/0000-0003-3918-011X), lana.lazarenko.79@mail.ru

The article was submitted 29.09.2021
Approved after reviewing 22.12.2021
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94(47)+908(470.326)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-210-220

К проблеме трудоустройства бывших офицеров армии Российской империи в РСФСР в 1918 – начале 1920-х гг. (на материалах Тамбовской губернии)

Павел Сергеевич РАХМАНОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
kalter169@mail.ru

Аннотация. Установление власти большевиков повлекло за собой проблему социальной адаптации к новым политическим и социально-экономическим реалиям, в первую очередь, представителей бывших привилегированных групп населения, включая бывших офицеров. Важной составляющей данного процесса стала их работа на советскую власть. В отечественной историографии достаточно подробно изучены вопросы использования бывших офицеров (военспецов) на фронтах Гражданской войны. В то же время немногочисленными являются исследования, затрагивающие деятельность данной профессиональной группы населения в тыловых военных учреждениях и на гражданской службе. Изучение данного аспекта позволяет существенно дополнить представления о положении бывшего офицерства в Советской России. Цель исследования – проанализировать структуру занятий бывших офицеров армии Российской империи на территории Тамбовской губернии в первые годы советской власти. Изучены особенности гражданской и военной службы бывших офицеров, сферы занятости, отношение к ним партийных и государственных органов новой власти, работодателей. Сформулирован вывод о неоднозначности процесса интеграции бывших офицеров Российской императорской армии в новое советское общество. В первые годы, особенно в период Гражданской войны и интервенции, новая власть привлекала в ряды РККА бывших царских офицеров, используя их профессиональные знания и боевой опыт, продолжая, между тем, считать их «классово чуждыми».

Ключевые слова: Тамбовская губерния, «бывшие», офицер, профессия, Красная армия

Для цитирования: Рахманов П.С. К проблеме трудоустройства бывших офицеров армии Российской империи в РСФСР в 1918 – начале 1920-х гг. (на материалах Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 210-220. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-210-220>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-210-220

On the issue of employment of former officers of the Imperial Russian army in the RSFSR in 1918 – early 1920s (based on the materials of the Tambov governorate)

Pavel S. RAKHMANOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
kalter169@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Рахманов П.С., 2022

Abstract. The establishment of the power of the Bolsheviks entailed the problem of social adaptation to the new political and socio-economic realities, first of all, representatives of the former privileged groups of the population, including former officers. An important component of this process was their work for the Soviet government. In Russian historiography, the issues of using former officers (military experts) on the fronts of the Civil War have been studied in sufficient detail. At the same time, there aren't many studies that inspect the activities of this professional group of the population in rear military institutions and in the civil service. The study of this aspect makes it possible to significantly supplement the ideas about the position of the former officers in Soviet Russia. The purpose of the study is to analyze the structure of occupations of former officers of the Imperial Russian army on the territory of the Tambov province in the early years of Soviet power. The features of the civil and military service of former officers, areas of employment, the attitude of the party and state bodies of the new government, employers towards them are studied. The conclusion is formulated about the ambiguity of the process of integration of former officers of the Russian Imperial Army into the new Soviet society. In the early years, especially during the Civil War and intervention, the new government recruited former tsarist officers into the ranks of the Red Army, using their professional knowledge and combat experience, while continuing, meanwhile, to consider them "class aliens".

Keywords: Tambov governorate, "former", officer, profession, Red Army

For citation: Rakhmanov P.S. K probleme trudoustroystva byvshikh ofitserov armii Rossiyskoy imperii v RSFSR v 1918 – nachale 1920-kh gg. (na materialakh Tambovskoy gubernii) [On the problem of employment of former officers of the Army of the Russian Empire in the RSFSR in 1918 – early 1920s (based on the materials of the Tambov province)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 210-220. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-210-220> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

В период революционных преобразований 1917 г. и Гражданской войны происходила трансформация российского общества, менялась его социальная структура. Социальные группы дореволюционного общества, с одной

стороны, пытались встроиться в новую государственную систему, а с другой – наблюдались процесс их деградации и уничтожения. Особенно ярко этот процесс проявился в отношении бывших офицеров царской армии. На примере их трудоустройства можно проследить ряд особенностей данного процесса.

Актуальность исследования обусловливается как потребностями в дополнительном изучении положения представителей данной социально-профессиональной группы на общероссийском и региональном уровнях в переломный период отечественной истории, так и неким созвучием проблем положения офицерства постсоветской России. Иной аспект актуальности связан с анализом общества в период революционных изменений, которые привели к кардинальным изменениям в системе социального ранжирования.

Проблемы «бывших» получили развитие в 1960-е гг. в рамках изучения тематики привлечения буржуазных специалистов к делу социалистического строительства. Отдельные вопросы, касавшиеся положения бывших офицеров, рассматривал С.А. Федюкин [1; 2].

Проблемы трудоустройства «бывших», в том числе и офицеров старой армии, затронуты в исследованиях А.Г. Кавтарадзе [3], С.В. Волкова [4], Т.М. Смирновой [5].

Вопросы адаптации бывших офицеров к советским реалиям были изучены Р.М. Абиныкиным [6]. Отдельные аспекты проблемы проанализированы А.А. Шуваловым [7], В.В. Каминским и Д.Ю. Исповедниковым [8].

Вышел ряд работ, посвященных региональным особенностям положения бывших офицеров в первые годы советской власти. Отдельные вопросы, связанные с офицерством и их трудоустройством в Тамбовской губернии, были исследованы В.В. Канищевым и Ю.В. Мещеряковым [9], Вл.В. Канищевым [10; 11].

Анализ историографии позволяет заключить, что изучаемая проблема требует дальнейшего изучения, особенно ее региональный аспект.

МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для рассмотрения проблемы в исследовании использован широкий круг архивных и опубликованных источников. Прежде всего, это материалы архивов Тамбовской области. Были проанализированы материалы фондов

П-382 (Отдел губернского комитета ВКП(б) по изучению истории Октябрьской революции и ВКП(б)), П-834 (Козловский уездный комитет ВКП(б)), П-840 (Тамбовский губернский комитет ВКП(б)), П-997 (Моршанский уездный комитет ВКП(б)) Государственного архива социально-политической истории Тамбовской области (ГАСПИТО) и фондов Р-17 (Кирсановский уездный исполком), Р-398 (Отдел управления Тамбовского уездного исполкома), Р-708 (Тамбовская губернская рабоче-крестьянская инспекция), Р-5201 (Тамбовский губернский революционный трибунал) Государственного архива Тамбовской области (ГАТО).

В материалах указанных фондов содержатся не только материалы, характеризующие отношение партии к бывшим офицерам, но и сведения о конкретной деятельности в этом направлении советского правительства, исполкомов, общественных организаций, военных учреждений, чрезвычайных органов, судебных организаций, информация о трудоустройстве бывших офицеров, их материальном положении и др.

Для исследования проблемы были привлечены материалы периодической печати: «Известия» Тамбовского губернского¹ и Козловского² уездных Советов, моршанская газета «Борьба»³, журнал «Коммунист»⁴ и др.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Революционные преобразования 1917 г., массовая демобилизация армии в 1917–1918 гг., отмена пенсий обострили проблемы материального положения офицерства и поиска новых источников дохода. Одни представители данной социально-профессиональной группы

¹ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. № 95, 97, 99, 135, 170.

² Известия Козловского Совета рабочих и крестьянских и красноармейских депутатов. № 243.

³ Борьба. № 23, 47.

⁴ Коммунист. Орган Тамбовского губернского комитета Российской коммунистической партии (большевиков). Тамбов, 1920. № 4-6.

вынуждены были искать занятия в иных сферах, другие – предприняли попытку продолжить военную службу.

Служба бывших офицеров в военных учреждениях. Уже на начальном этапе советскими властями на территории Тамбовской губернии стали привлекаться специалисты из старой армии, включая высокие должностные позиции.

21 марта 1918 г. в РККА было отменено выборное начало [3, с. 79]. Это упростило прием бывших офицеров в РККА и подконтрольные ей учреждения. Однако офицеры-добровольцы должны были пройти аттестацию на командные должности, что удавалось далеко не всегда.

Для занятия в РККА командной или административной должности необходимо было иметь ряд документов, среди которых: удостоверение о семейном и имущественном положении, рекомендация бывших войсковых комитетов или организаций и др.⁵ Существовали и иные ограничения для бывших офицеров на советской службе. Советом народных комиссаров в июле 1918 г. близким родственникам офицеров, находившихся на ответственных должностях, было запрещено работать вместе, чтобы предотвратить различные контрреволюционные сговоры и использование родственных связей в корыстных целях [12, с. 78].

Официальная партийная печать Тамбовской губернии часто акцентировала внимание на вопросах доверия к бывшим офицерам. Так, в частности, отмечалось, что «среди бывших офицеров немало контрреволюционеров и изменников»⁶. В то же время существовали призывы «беречь и учиться у дореволюционных специалистов», особенно у военспецов⁷.

⁵ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 7 июля (24 июня). № 97.

⁶ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, красноармейских и крестьянских депутатов. 1918. 1 дек. № 217.

⁷ Коммунист. Орган Тамбовского губернского комитета Российской коммунистической партии (большевиков). Тамбов, 1920. № 4-6. С. 2.

Для налаживания, в первую очередь, административно-хозяйственного аппарата, ведения правильного учета и расходования сумм и имущества, предполагалось привлечь специалистов из числа бывших кадровых офицеров и военных чиновников⁸.

Охотно бывшие офицеры шли на службу в военные комиссариаты. Служба в данных учреждениях позволяла уклониться от участия в боевых действиях, а также давала право на получение различных льгот, которые были положены военнослужащим. Например, Тамбовский губернский военный комиссариат возглавил в апреле 1918 г. бывший штабс-капитан К.М. Волобуев [10, с. 32]. С 1918 г. в Тамбовском губернском военкомате работал бывший генерал Есипов. В 1920 г. он возглавлял административно-мобилизационный отдел. Его помощником был бывший офицер Моисеенко⁹. В апреле 1918 г. в Лебедянский военный комиссариат на должность военного руководителя назначили бывшего ротмистра, дворянина Р.Г. Корякина. В августе 1918 г. добровольно на службу в Лебедянский военкомат в отдел формирования поступил бывший капитан-генштабист, дворянин Е.А. Шиловский, а квартирную часть возглавил его брат, военный инженер И.А. Шиловский [13, с. 101-102], что нарушало постановление СНК от июля 1918 г. о запрещении совместной службы родственников в одном учреждении. Вероятно, последнее обстоятельство было вызвано отсутствием иных необходимых в этот период специалистов.

Бывшие командные кадры старой армии необходимы были для работы в артиллерийских мастерских. Условия работы в этих учреждениях требовали специальных навыков, включая опыт в обращении с боеприпасами. К работе в этих учреждениях привлекались бывшие офицеры. Известно о службе бывшего кадрового офицера В.С. Померанцева в 1918 г. [9, с. 89] на Тамбовском артиллерий-

⁸ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 134. Л. 31.

⁹ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 960. Л. 61об.

ском складе и бывшего офицера П.Н. Москвина на Моршанском артиллерийском складе в 1920 г.¹⁰

Городское восстание 17–18 июня 1918 г. в Тамбове и ряде других населенных пунктов Тамбовской губернии негативно отразилось на служебном положении бывших офицеров. Часть из них были активными участниками этих событий. В глазах местных властей бывшие офицеры представляли угрозу для существующего строя.

Чистки прошли на Тамбовском артиллерийском складе. Офицеров, замешанных в восстании, предполагалось уволить на общих основаниях, а при необходимости арестовать. Предварительно были составлены списки, в которые были включены все офицеры и военные чиновники¹¹. Серьезные чистки в этой связи прошли в военкоматах. В первую очередь чистке подвергались неблагонадежные сотрудники, в число которых входили и офицеры старой армии. Чистки в губернском военном комиссариате негативно отразились на его работе уже в августе 1918 г., о чем докладывалось в губисполком¹².

Чистки не всегда давали желаемый результат. Правильная работа этих учреждений была жизненно необходима Красной армии, поскольку роль мобилизационной работы в ходе Гражданской войны становилась все более важной. Во многом эта работа зависела от специалистов «старой школы», и им часто удавалось сохранять свои рабочие места. Большое количество офицеров все еще числилось в штате Моршанского уездного военного комиссариата по состоянию на сентябрь 1918 г. Это серьезно беспокоило уездный комитет РКП(б)¹³. Более того, в комиссариатах могли оставаться сотрудники, представлявшие опасность для советской власти. Подтверждением чему может служить переход во время рейда К.К. Мамонтова 1919 г. на сторону противника подполковника старой армии, бывшего Лебедянского уездного

воинского начальника А.В. Иванова, который с 1918 г. возглавлял Лебедянский военкомат [13, с. 100].

В связи с событиями на фронтах Гражданской войны советская власть всерьез озабочилась вопросами военного обучения мирного населения и военнотружеников. К этой работе были привлечены и бывшие офицеры. В местной прессе развернулась кампания по добровольному приглашению преподавательских кадров из числа командного состава императорской армии. В числе обязательных требований к кандидатам были указаны: во-первых, наличие соответствующего военного образования¹⁴, во-вторых, – боевого опыта¹⁵.

Однако на добровольной основе решить вопрос нехватки военных педагогов оказалось затруднительной задачей, в связи с чем в принудительном порядке к преподавательской работе стали привлекать все более широкий круг лиц.

Козловский уездный военный комиссариат приказывал всем бывшим военным педагогам, не состоявшим на службе в военном ведомстве, явиться в двухдневный срок, начиная с 21 декабря 1918 г., в учетный отдел военкомата для регистрации и дальнейшей службы по специальности¹⁶. Тамбовский губком РКП(б) на пленуме 16–18 октября 1920 г. постановил бывших офицеров из гражданских учреждений постепенно переводить на командные посты в коммунистические части Всеобуча¹⁷.

Уездные партийные и советские организации могли негативно относиться к нахождению командных кадров старой армии на ответственных постах. Кирсановский уезд-

¹⁰ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 580. Л. 13об.

¹¹ Там же. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 119. Л. 140.

¹² Там же. Ед. хр. 133. Л. 117.

¹³ Там же. Ед. хр. 99. Л. 17.

¹⁴ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 5 июля (22 июня). № 95; Борьба. 1918. 23 авг. № 23; Борьба. 1918. 25 сент. № 47.

¹⁵ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 23 (10) авг. № 135; Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, красноармейских и крестьянских депутатов. 1918. 27 нояб. № 213.

¹⁶ Известия Козловского Совета рабочих и крестьянских и красноармейских депутатов. 1918. 25 дек. № 243.

¹⁷ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 508. Л. 80.

ный комитет партии большевиков в июле 1919 г. считал комендантов города Кирсанов и станции Кирсанов ненадежными. Оба были бывшими офицерами и не состояли в РКП(б). Уездного военкома просили назначить коммунистов на данные должности¹⁸.

Продвижению как по военной, так и по гражданской службе способствовало вступление в коммунистическую партию. Ряды коммунистов пополняли и бывшие офицеры. Мотивы их вступления в партию были различными. Кто-то вступал в РКП(б) исходя из искренних убеждений, а кто-то – желая продвинуться по карьерной лестнице.

Факты вступления бывших офицеров в РКП(б) вызывали критические замечания со стороны отдельных должностных лиц. Так, комиссар заградотряда Булатов летом 1919 г. докладывал в Козловский военно-революционный трибунал о засилье среди усманских коммунистов большого числа бывших офицеров, которые, по его мнению, «занимались вредительской деятельностью»¹⁹.

Не всем офицерам старой армии удавалось соблюдать партийную дисциплину, и за проступки их исключали из рядов РКП(б), не считаясь с прежними заслугами перед коммунистической партией. Например, И.И. Дякина, члена партии с апреля 1918 г., служившего некоторое время политработником на поезде Л.Д. Троцкого, находившегося на хорошем счету в Козловской организации РКП(б), исключили из партии и отстранили от должности военкома в марте 1920 г. за то, что он по настоянию родителей венчался в церкви²⁰. П.Н. Москвитина в июне 1920 г. исключили за то, что у него сохранились военные документы, награды и знаки различия царского образца²¹.

В деятельность военспецов в учреждениях, подконтрольных губернскому военному ведомству, активно вмешивались профсоюзы. В 1920 г. произошло несколько конфликтных ситуаций. На военных предпри-

ятиях, прежде всего, на заводе «Ремарт» (будущий завод «Ревтруд») и в артиллерийских мастерских возглавлявшие их военные специалисты из числа бывших кадровых военных, по мнению профсоюзных организаций, всячески препятствовали профессиональной и организационной работе среди рабочих, а также «проворачивали черносотенные дела»²². Очевидно, офицерам было сложно найти общий язык с рабочими и их организациями, для которых они были «социально чуждыми элементами», вследствие чего возникали разногласия по вопросам организации рабочего процесса, кадровой политики и др.

Высшее военное руководство губернии в лице губернского военного комиссара старалось защищать своих подчиненных из числа военспецов. В этой связи показателен конфликт губвоенкома с чекистами. Особый отдел при Тамбовской губернской ЧК в апреле 1920 г. обратился в президиум Тамбовского губкомпарта. Чекистов беспокоило отстранение губвоенкомом от должности комиссара 1-го Тамбовского милиционно-территориального полка Калмыкова, «единственного активного коммуниста в полку», от которого в особый отдел поступали жалобы на военспецов. Также их не устраивал командир полка Сперанский – бывший офицер и окружавшие его военспецы. По мнению чекистов, Сперанский имел близкие дружеские отношения с начальником административно-мобилизационного отдела губвоенкомата бывшим генералом Есиповым, который оказывал ему протекцию²³.

Губвоенком Г.М. Шидарев объяснял отстранение Калмыкова тем, что последний плохо справлялся со своими обязанностями. О Сперанском он отзывался, как о хорошем сотруднике, единственным минусом которого был преклонный возраст. Есипова он также характеризовал с хорошей стороны. Защищая военспецов, он ссылаясь на то, что этот вопрос «ЦК партии разрешен уже два с

¹⁸ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 192. Л. 76-76об.

¹⁹ Там же. Ед. хр. 299. Л. 112.

²⁰ Там же. Ед. хр. 680. Л. 20-20об.

²¹ Там же. Ед. хр. 580. Л. 13об.

²² Там же. Ед. хр. 919. Л. 25; Там же. Ед. хр. 652. Л. 62-62об.

²³ Там же. Ед. хр. 960. Л. 57-57об.

лишком года тому назад в положительном смысле». Сотрудников особого отдела губернской ЧК губвоенком считал некомпетентными²⁴.

Бывшие офицеры в силовых структурах и чрезвычайных органах советской власти. Бывшие офицеры, не имевшие возможности продолжить карьеру военного или не желавшие больше иметь дело с армией, могли становиться сотрудниками иных силовых структур и чрезвычайных органов советской власти. Особенности работы в этих ведомствах имели ряд сходств с их прежней служебной деятельностью. Соответственно, офицерам было проще приспособиться к новым условиям труда.

Руководящие должности в Тамбовской губернской ЧК занимали бывшие офицеры. На момент 1920 г. губернскую ЧК возглавлял бывший поручик А.М. Оя, особым уполномоченным по военным делам был бывший прапорщик военного времени С.В. Эрак, его помощником являлся бывший прапорщик Г.Г. Заславский²⁵. Политическая лояльность указанных лиц не вызывала сомнений. Как в Тамбовском губисполкоме, так и в губкоме РКП(б) они считались ценными сотрудниками.

В начале 1921 г. в Тамбовском военном-революционном трибунале состояло на службе 5 военспецов²⁶.

Бывшие офицеры даже числились в составе продотрядов. Например, в Козлове. В январе 1920 г. Козловский уездный исполком сомнений в политической лояльности этих кадров не выражал, но, руководствуясь фронтовой необходимостью, рекомендовал направить их в действующую армию²⁷.

Служили бывшие офицеры и в советской милиции. Так, будущий участник восстания 17–18 июня 1918 г. бывший офицер П.Г. Булатов до весны 1918 г. возглавлял милицию г. Тамбов [10, с. 33]. В августе 1921 г. чекисты обратили внимание на командный состав органов милиции. В ряде учреждений этого

ведомства был значительный удельный вес бывших офицеров. Так, в 1921 г. в губернском управлении милиции подавляющее большинство представителей командного и административно-хозяйственного состава были из числа офицеров старой армии. В управлении служило 44 бывших офицера и 13 красных командиров.²⁸ Сомневаясь в политической благонадежности некоторых сотрудников милиции из числа «бывших», чекисты установили за ними наблюдение. За ними пристально наблюдали, но отмечали, что с работой они справлялись отлично, зачастую лучше, чем их коллеги – представители других групп населения.²⁹

Работа бывших офицеров в гражданских учреждениях. Бывшие офицеры зачастую находили занятия, не связанные со службой в армии или других силовых структурах. Так, ряд офицеров старой армии был занят в культурной или образовательной сферах. Например, бывший офицер Н.П. Дронов был делопроизводителем в области культурно-просветительской работы. На рабочем месте он был на хорошем счету³⁰. Бывший офицер И.И. Дякин в 1918 г. занимался культурно-просветительской работой при Козловском отделе народного образования³¹. До 1919 г. бывший офицер А.В. Гаврилов работал в Козловском уезде учителем³².

Большинство сотрудников подотдела землеустройства Кирсановского уездного исполкома в 1919 г. были бывшими офицерами. Востребованность на данных должностях бывших офицеров объяснялась навыками и умениями последних работать с планами и картами. В исполкоме были довольны их работой. Обеспокоенность руководства исполкома вызывали постоянные компании по воинскому призыву, которые, по их мнению, нарушали работу учреждения³³.

²⁴ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 960. Л. 61-61об.

²⁵ Там же. Л. 153, 154.

²⁶ Там же. Ед. хр. 1030. Л. 27об.

²⁷ Там же. Ед. хр. 208. Л. 200.

²⁸ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-708. Оп. 1. Ед. хр. 194. Л. 109.

²⁹ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 78. Л. 37.

³⁰ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Ед. хр. 55. Л. 4, 28, 29.

³¹ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 680. Л. 19.

³² ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Ед. хр. 445. Л. 17.

³³ Там же. Ф. Р-17. Оп. 1. Ед. хр. 100. Л. 22об.

Иногда офицеры занимали высокие должности в уездных органах власти. Так, бывший прапорщик С.В. Лукьянов до 1919 г. был председателем Кирсановского уездного исполкома, а ранее занимал другие ответственные посты [14, с. 156]. Борисоглебский уездный исполком в 1920 г. возглавлял бывший офицер Пешков. Губкомпарт в мае 1920 г. выступил с просьбой об его отсрочке от призыва³⁴. Просьба высшей партийной организации в губернии говорит о том, что его политическая благонадежность и профессионализм не вызывали сомнений.

В руководстве губернских учреждений были представлены бывшие офицеры. Так, бывший прапорщик Н.Я. Райвид, будучи секретарем губернского комитета РКП(б), занимал по совместительству должности заместителя председателя губпрофсовета, заместителя заведующего губернским отделом труда и социального обеспечения³⁵. Бывший прапорщик С.В. Евгенов заведовал губернским отделением Российского телеграфного агентства³⁶. Тамбовский губкомпарт положительно отзывался об этих должностных лицах.

Работа на советскую власть, заинтересованность в использовании их профессиональных навыков позволяли офицерам на определенном этапе не стать жертвами «красного террора». Так, Козловская уездная организация РКП(б) 7 сентября 1918 г., обсуждая введение «красного террора», сошлась во мнении, что необходимо арестовывать только тех бывших офицеров, которые не находились на советской службе³⁷. То есть руководящие уездные органы власти могли идти на некоторые компромиссы с целью сохранить нормальное функционирование гражданских и военных учреждений.

Аресты «спецов», тем не менее, все равно происходили, что наносило вред работе советских учреждений. Так, Кирсановской

уездной ЧК в декабре 1918 г. было арестовано 150 офицеров. Однако все они в дальнейшем были отпущены, поскольку их либо сочли полезными специалистами, либо выпустили по поручительству ответственных советских работников³⁸. Прагматические интересы и решение задач по нормальному функционированию учреждений в этой ситуации возобладали.

Не всем офицерам удавалось трудоустроиться при новой власти. Некоторые испытывали серьезные материальные трудности. Одним из способов выживания стала продажа собственных вещей. Частично данную проблему призваны были решить офицерские комиссионные магазины. Однако в сентябре 1918 г. их начали закрывать в рамках реализации правительственного курса по обобществлению торговых заведений³⁹. По состоянию на 5 октября 1918 г. было закрыто два таких магазина в Тамбове⁴⁰.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что бывшие офицеры были широко представлены в армии и военных учреждениях. В число командных и административных кадров военных учреждений попадали даже офицеры знатного происхождения и могли занимать высокие посты. Часто они являлись служащими военкоматов. Статус офицера старой армии в первые годы советской власти не являлся препятствием и для службы в других силовых и чрезвычайных органах власти, таких как, например, ВЧК и ревтрибуналы.

Советская власть стремилась максимально эффективно использовать знания офицеров, поэтому их активно привлекали к военно-преподавательской деятельности как добровольно, так и принудительно.

³⁴ ГАСПИТО. Ф. П-840. Оп. 1. Ед. хр. 935. Л. 13а-13аоб.

³⁵ Там же. Ед. хр. 920. Л. 136-136об.

³⁶ Там же. Ед. хр. 950. Л. 49-49об.

³⁷ Там же. Ф. П-834. Оп. 1. Ед. хр. 2434. Л. 71, 71об.

³⁸ Там же. Ф. П-837. Оп. 1. Ед. хр. 24. Л. 26.

³⁹ ГАТО. Ф. Р-398. Оп. 1. Ед. хр. 27. Л. 8.

⁴⁰ Известия Тамбовского губернского Совета рабочих, солдатских и крестьянских депутатов. 1918. 5 окт. (22 сент.). № 170.

В гражданских ведомствах офицеры трудились в различных сферах и могли занимать достаточно высокие должности в губернских и уездных органах власти. Данная ситуация вызывала недовольство как общественности, так и партийных органов, из-за чего возникали конфликтные ситуации.

Со стороны советской власти отношение к командному составу старой армии было противоречивым. С одной стороны, они рассматривались как представители «классово чуждых» слоев общества, представлявших потенциальную угрозу советскому строю, с другой – как ценные кадры в войсковых частях и военных учреждениях, а также в других ведомствах.

В ходе исследования были выявлены основные сферы занятий бывших офицеров на территории Тамбовской губернии в 1918 – начале 1920-х гг., проанализировано отношение партийных и советских организаций к этой категории граждан. В научный оборот введен ряд ранее не использованных источников. Для большей убедительности выводов необходим дополнительный анализ анкет личного состава конкретных учреждений Тамбовской губернии и других материалов, содержащих персонифицированную информацию, включая данные о прежнем социальном и служебном положении.

Список источников

1. Федюкин С.А. Об использовании военных специалистов в Красной Армии // Военно-исторический журнал. 1962. № 6. С. 32-43.
2. Федюкин С.А. Советская власть и буржуазные специалисты. М.: Мысль, 1965. 255 с.
3. Кавтарадзе А.Г. Военные специалисты на службе Республики Советов 1917–1920 гг. М.: Наука, 1988. 276 с.
4. Волков С.В. Трагедия русского офицерства. М.: Центрполиграф, 2001. 507 с.
5. Смирнова Т.М. «Бывшие люди» Советской России. Стратегии выживания и пути интеграции. 1917–1936 годы. М.: Мир истории, 2003. 296 с.
6. Абинякин Р.М. Бывшие офицеры в военных комиссариатах Орловской губернии в 1919–1923 гг. // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3-1. С. 57-65.
7. Шувалов А.А. Материальное положение представителей русского офицерского корпуса в конце 1917 – начале 1918 гг. // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 2. С. 165-168.
8. Каминский В.В., Исповедников Д.Ю. «Если холостой комсостав еще кое-как перебивается, то с семейным... дело обстоит гораздо хуже» (Материальные условия жизни комсостава РККА в 1920-х гг. по документам Политуправления РККА и военных округов) // История повседневности. 2018. № 2 (7). С. 9-48.
9. Канищев В.В., Мещеряков Ю.В. Анатомия одного мятежа (Тамбовское восстание 17–19 июня 1918 г.). Тамбов: Изд-во ТГУ, 1995. 295 с.
10. Канищев Вл.В. Тамбовские офицеры в первой половине 1918 г. // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 8 Всерос. науч. конф., посвящ. 100-летию событий Гражданской войны в России: трагедии и драмы выбора исторического пути развития. Тамбов, 2018. С. 29-35.
11. Канищев Вл.В. Типы революционного времени и судьбы офицеров Императорской армии в 1917–1920 гг. // Гражданская война в российской истории: взгляд через столетие: материалы Всерос. науч. конф. М., 2018. С. 123-129.
12. Ганин А.В. Офицерский корпус в годы Гражданской войны в России 1917–1922. М.: Изд-во «Старая Басманная», 2018. 272 с.
13. Кривошеин М.В. Город Лебедянь и его уезд в 1917–1921 гг. М.: Пресс-Бук, 2016. 469 с.
14. Просветов Р.Ю., Канищев В.В., Беленова Е.И. Очерки истории Кирсанова: годы и люди. Тамбов: Изд. дом «Мичуринск», 2014. 226 с.

References

1. Fedyukin S.A. Ob ispol'zovanii voyennykh spetsialistov v Krasnoy Armii [On the use of military specialists in the Red Army]. *Voyenno-istoricheskii zhurnal – Military History Magazine*, 1962, no. 6, pp. 32-43. (In Russian).
2. Fedyukin S.A. *Sovetskaya vlast' i burzhuaiznyye spetsialisty* [Soviet power and bourgeois specialists]. Moscow, Mysl' Publ., 1965, 255 p. (In Russian).
3. Kavtaradze A.G. *Voyennyye spetsialisty na sluzhbe Respubliki Sovetov 1917–1920 gg.* [Military specialists in the service of the Republic of Soviets in 1917–1920]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 276 p. (In Russian).
4. Volkov S.V. *Tragediya russkogo ofitserstva* [The tragedy of Russian officers]. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2001, 507 p. (In Russian).
5. Smirnova T.M. *«Byvshie lyudi» Sovetskoy Rossii. Strategii vyzhivaniya i puti integratsii. 1917–1936 gody* [“Former people” of Soviet Russia. Survival strategies and ways of integration. 1917–1936]. Moscow, Mir istorii Publ., 2003, 296 p. (In Russian).
6. Abinyakin P.M. Byvshie ofitseryy v voyennykh komissariatakh Orlovskoy gubernii v 1919–1923 gg. [Former officers in the military commissariats of the Oryol governorate in 1919–1923]. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki* [Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences], 2010, no. 3-1, pp. 57-65. (In Russian).
7. Shuvalov A.A. Material'noye polozheniye predstaviteley russkogo ofitser'skogo korpusa v kontse 1917 – nachale 1918 gg. [The financial situation of representatives of the Russian officer corps in late 1917 – early 1918]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bryansk State University Herald*, 2014, no. 2, pp. 165-168. (In Russian).
8. Kaminskiy V.V., Ispovednikov D.Y. «Esli kholostoy komsostav eshche koye-kak perebivayetsya, to s semeynym... delo obstoit gorazdo khuzhe» (Material'nyye usloviya zhizni komsostava RKKA v 1920-kh gg. po dokumentam Politupravleniya RKKA i voyennykh okrugov) [“If the single commanding personnel still somehow scrapes by, then with the family... things are much worse” (Material conditions of life of commanding personnel in the 1920-s on materials of Political Administration of the Red Army and military districts)]. *Istoriya povsednevnosti – History of Everyday Life*, 2018, no. 2 (7), pp. 9-48. (In Russian).
9. Kanishchev V.V., Meshcheryakov Y.V. *Anatomiya odnogo myatezha (Tambovskoye vosstaniye 17–19 iyunya 1918 g.)* [Anatomy of one rebellion (Tambov uprising of 17–19 of June, 1918)]. Tambov, TSU Publ., 1995, 295 p. (In Russian).
10. Kanishchev V.V. Tambovskiy ofitseryy v pervoy polovine 1918 g. [Tambov officers in the first half of 1918]. *Materialy 8 Vserossiyskoy. nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu sobytiy Grazhdanskoy voyny v Rossii: tragedii i dramy vybora istoricheskogo puti razvitiya «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 8th All-Russian Scientific Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Events of the Civil War in Russia: Tragedies and Dramas of Choosing a Historical Path of Development “Tambov in the past, present and future”]. Tambov, 2018, pp. 29-35. (In Russian).
11. Kanishchev V.V. Tipy revolyutsionnogo vremeni i sud'by ofitserov Imperatorskoy armii v 1917–1920 gg. [Types of revolutionary times and the fate of officers of the Imperial Army in 1917–1920]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Grazhdanskaya voyna v rossiyskoy istorii: vzglyad cherez stoletie»* [Proceedings of the 8th All-Russian Scientific Conference “Civil war in Russian history: a look through the century”]. Moscow, 2018, pp. 123-129. (In Russian).
12. Ganin A.V. *Ofitser'skiy korpus v gody Grazhdanskoy voyny v Rossii 1917–1922* [The officer corps during the Russian Civil War of 1917–1922]. Moscow, “Staraya Basmanaya” Publ., 2018, 272 p. (In Russian).
13. Krivoshein M.V. *Gorod Lebedyan' i ego uyezd v 1917–1921 gg.* [The city of Lebedyan and its county in 1917–1921]. Moscow, “Press-Buk” Publ., 2016, 469 p. (In Russian).
14. Prosvetov R.Y., Kanishchev V.V., Belenova E.I. *Ocherki istorii Kirsanova: gody i lyudi* [Essays on the history of Kirsanov: years and people]. Tambov, “Michurinsk” Publ., 2014, 226 p. (In Russian).

Информация об авторе

Рахманов Павел Сергеевич, аспирант направления подготовки 46.06.01 Исторические науки и археология, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8647-6346](https://orcid.org/0000-0002-8647-6346), kalter169@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.10.2021
Одобрена после рецензирования 18.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Pavel S. Rakhmanov, Post-Graduate Student of 46.06.01 History and Archeology Programme, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8647-6346](https://orcid.org/0000-0002-8647-6346), kalter169@mail.ru

The article was submitted 19.10.2021
Approved after reviewing 18.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94(47).084.3
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-221-231

Продразверстка в Тамбовской губернии в 1920 г. на примере Борисоглебского уезда: дело товарища А.И. Пенькова

Максим Анатольевич ОБЛИЦОВ^{1*}, Руслан Магомедович ЖИТИН²

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина»
392036, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 17

*Адрес для переписки: Mr.MaximOblitsov@mail.ru

Аннотация. Тема продовольственной политики властей в период Гражданской войны в России, в условиях не прекращаемого привлечения исследователями новых документов и воспоминаний, продолжает сохранять свою актуальность и в наши дни. Антоновское восстание в Тамбовской губернии, как часть Гражданской войны, также не прекращает оставаться дискуссионной темой среди исследователей. Прошло уже 100 лет с момента данных событий, однако среди историков по-прежнему нет единого мнения по ряду вопросов, одним из которых являются причины крестьянских волнений в губерниях Центральной России. Важность данного исследования обусловлена привлечением новых сведений о конкретном ходе продовольственной разверстки, взаимоотношениях властей и населения и внутри самих советских служащих Тамбовской губернии в период 1920 г. Основной целью явился подробный анализ одного из эпизодов февраля 1920 г., произошедших в Борисоглебском уезде в период продовольственной компании большевиков. В начале 1920 г. продовольственный вопрос оставался главным в политике большевиков. Злоупотребления со стороны продовольственных отрядов в южных уездах и засуха в Тамбовской губернии в 1920 г. внесли существенный вклад в конфликты между крестьянством и центральной властью. В центре внимания находится история борисоглебского продавца А.И. Пенькова, который был свидетелем злоупотреблений местной уездной власти по отношению к крестьянам и даже смог отправить об этом телеграмму в столицу на имя В.И. Ленина. Подробно описан конфликт между А.И. Пеньковым и уездными властями, а также последующий арест А.И. Пенькова по причине широкой огласки деятельности местных продотрядов. Было выявлено, что продовольственный вопрос и конфликты местных продотрядов, уездных членов партии и сельского населения в южных уездах губернии стояли достаточно остро. На наш взгляд, подобного рода события нельзя не рассматривать как одну из возможных причин крестьянского восстания 1920–1921 гг.

Ключевые слова: Тамбовская губерния, Борисоглебский уезд, продразверстка, карательная политика, крестьянство, деревня, уезд, Антоновское восстание, сельское хозяйство, гражданская война, большевики, советская власть

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента Российской Федерации для поддержки молодых ученых МК-476.2020.6.

Для цитирования: Облицов М.А., Житин Р.М. Продразверстка в Тамбовской губернии в 1920 г. на примере Борисоглебского уезда: дело товарища А.И. Пенькова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 221-231. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-221-231>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-221-231

Food appropriation in the Tambov Governorate in 1920 on the example of Borisogbesk County: comrade A.I. Penkov's case

Maxim A. OBLITSOV^{1*}, Ruslan M. ZHITIN²

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin

17 Internatsionalnaya St., Tambov 392036, Russian Federation

*Corresponding author: Mr.MaximOblitsov@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Облицов М.А., Житин Р.М., 2022

Abstract. The topic of the food policy of the authorities during the Civil War in Russia, in the context of the continuous attraction by researchers of new documents and memoirs, continues to remain relevant today. The Antonov's uprising in the Tambov Governorate, as part of the Civil War, also does not cease to be a controversial topic among researchers. Already 100 years have passed since these events, but among historians there is still no consensus on a number of issues, one of which is the causes of peasant unrest in the governorates of Central Russia. The importance of this study is due to the involvement of new information on Bolshevik's food policy, the relationship between the authorities and the population and within the Soviet employees of the Tambov Governorate themselves. In the early 1920, the food issue remained the main one in the policy of the Bolsheviks. Abuse by food detachments in the southern districts and drought in the Tambov Governorate in 1920 contributed significantly to conflicts between the peasantry and the central government. We focus on the Borisoglebsk food agent A.I. Penkov's story, who witnessed the abuses of the local district authorities in relation to the peasants and was even able to send a telegram to the capital addressed to V.I. Lenin. We also describe in detail the conflict between A.I. Penkov and the district authorities, as well as the subsequent arrest of A.I. Penkov due to the wide publicity of the activities of local food detachments. We reveal that the food issue and conflicts between local food detachments, district party members and the rural population in the southern districts of the governorate are quite acute. Events of this kind cannot be ignored as one of the possible reasons for the peasant uprising of 1920–1921.

Keywords: Tambov Governorate, Borisoglebsk County, food appropriation, punitive policy, peasantry, village, county, Antonov's uprising, agriculture, civil war, Bolsheviks, Soviet power

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Grant of the President of the Russian Federation to support young scholars MK-476.2020.6.

For citation: Oblitsov M.A., Zhitin R.M. Prodravzverstka v Tambovskoy gubernii v 1920 g. na primere Borisoglebskogo uyezda: delo tovarishcha A.I. Pen'kova [Food appropriation in the Tambov Governorate in 1920 on the example of Borisoglesk County: comrade A.I. Penkov's case]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 221–231. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-221-231> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В рамках неугасающего и на сегодняшний момент интереса к событиям гражданской войны в России и взаимовытекающих из нее трагических событий нашей истории одним из самых важных направлений остается анализ и выявление исследователями причин крестьянских волнений в центральных губерниях. Ошибочно, на наш взгляд, с уверенностью утверждать, что продовольственная политика большевиков в период 1918–1921 гг. проходила в условиях мирного сосуществования крестьян и центральной власти. Так, например, С.А. Есиков считал, что неэквивалентный характер продразверстки лежит в основе конфликта крестьян и советской власти [1, с. 32]. Этому же мнения придерживался и В.Б. Безгин, который в своей работе о лозунгах крестьян в период Антоновского восстания отмечал: «Именно лозунг «Долой продразверстку!» находил самую горячую поддержку у местного населения. Оценка ее как «грабительской» была присуща большинству сельских жителей. Это, в свою очередь, обусловило симпатию крестьян к действиям повстанцев, которые избавляли их от разного рода повинностей, громили ненавистные им продовольственные отряды, раздавая изъятые ими вещи и продукты» [2, с. 11].

В целях объективности в отношении анализа событий 1920–1921 гг. на территории Тамбовской губернии сразу хочется отметить, что продразверстку ошибочно считать единственной причиной Тамбовского восстания в 1920–1921 гг. Не стоит также однобоко рассматривать «антоновщину» как исключительно антибольшевистское явление: «Если учитывать только особую анти-

большевистскую направленность тамбовского восстания, то получается, что тамбовские крестьяне были против большевиков, а, скажем, калужские, московские или владимирские, которые подобные восстания не поднимали, были за большевиков. Другими словами, русское крестьянство 1920–1921 гг. было не однородно» [3, с. 42]. Это же относится и к уровню зависимости крестьян разных уездов Тамбовской губернии от сельского хозяйства, важности промысловой активности для населения, а также доминирует над всем этим природно-географический фактор. Так, северные уезды губернии (Елатомский, Темниковский, Спасский и Шацкий), в силу ранее названных факторов, не были серьезным образом вовлечены в «антоновский мятеж» [4].

При изучении территорий, охваченных восстанием 1920–1921 гг., все же необходимо учитывать устоявшиеся, но не потерявшие при этом актуальность, подходы тамбовских историков к рассмотрению южных уездов Тамбовской губернии, как вставших еще в XIX веке исключительно на товарно-земледельческий и экстенсивный путь развития, крестьяне которых вместе с тем периодически сталкивались с проблемами резкого климата и засухи. Именно южные Тамбовский, Кирсановский и Борисоглебский уезды располагали в большинстве своем сохранившимися плодородие почвами, и освоение этих территорий (особенно в Борисоглебском и южных волостях Кирсановского уезда) шло позднее, чем на севере. Земля же в данной местности к концу XIX века практически не исчерпала своей плодородности [5, с. 114].

Борисоглебский уезд был выбран нами не случайно: речь идет об одном из эпицентров «антоновщины» и территории, населе-

ние которой было нацелено, в большинстве своем, именно на сельское хозяйство, говоря о получении дохода. Используя материалы переписки партийных деятелей Тамбовского губкома РКП(б), Борисоглебского укома РКП(б) и ЦК РКП(б) Москвы (хранящиеся в фондах Государственного архива социально-политической истории Тамбовской области), мы ставили для себя основную цель: передать атмосферу, царящую в данном уезде в феврале–апреле 1920 г. в период набравшей обороты продовольственной компании Советского государства.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Говоря о складывании системы трудовой повинности крестьянства на территориях, подконтрольных советской власти (в том числе и в Тамбовской губернии), можно проследить их окончательное формирование к концу 1919 г., поскольку именно 19 ноября Советом обороны было утверждено постановление о натуральной, гужевой и трудовой повинности [6, с. 176]. События августа 1920 г. в Тамбовской губернии в советской и современной историографии принято считать началом «антоновщины». Однако истоки продовольственных проблем, ставших важным поводом для волнений, стоит искать и раньше. Так, один из членов губисполкома и предгубкомпарта тов. Шестаков и губпродкомиссар тов. Жуголь докладывали в народный комитет продовольствия в Москву, что на момент 11 февраля 1920 г. Тамбовская губерния состоит до ста восьми тыс. едоков, из них фронтовых 58718, тыловых 47566, больных 5669 человек и 15001 лошадь. Запасы продфуража иссякли, заготовки их в губернии прекращены, довольствие губернских ресурсов невозможно, в силу чего части войск обрекаются голодать. Такое положение, с одной стороны, ослабляет борьбу с бандами, с другой – может вызвать нежелательные последствия. Просьба принять немедленные меры к подаче продфуража дру-

гих губерний числу указанных едоков¹. Неурожай хлебов лета 1920 г. в последующем заставил компрод развить продовольственную работу до максимума, для чего потребовалось увеличить состав ответственных работников. Это было подтверждено Постановлением ВЦИК 1 декабря 1920 г уже в период активных волнений в губернии².

Злоупотребления местной власти. Истоки противоречий 1920 г. кроются не только в продовольственном кризисе, недостатке продфуража для армии, но и в игнорировании местными властями проблем в самой деревне, стремлении любыми способами выполнить постановления центра, первоначально не докладывая о враждебном отношении крестьян к противозаконным действиям продотрядов и локальным уездным конфликтам. Одним из таких сюжетов можно считать действия беспартийного члена тамбовского губпродкома Марголина и одного из продагентов Иванова на территории Тамбовской губернии. Борисоглебский уезд не был первым местом, где были заметны злоупотребления указанных выше продагентов: еще в ноябре 1919 г. были отмечены жесткие методы сбора хлеба отрядом Марголина в Козловском уезде, на что руководство губернии не обратило особого внимания [7, с. 175]. В Борисоглебске Марголин появился в январе 1920 г., что интересным образом совпало с введением продовольственной диктатуры специальным постановлением тамбовского губкома 30 января 1920 г.: «Во исполнение данного постановления приказом № 20 Упродкомиссар тов. Фельдштейн дал право Марголину «принимать самые репрессивные меры по отношению ко всем не выполнившим государственную разверстку», используя положение «районного диктатора», арестовывать всех саботирующих вас должностных лиц, не считаясь со служебным положением [6, с. 175]. Таким образом, продор-

¹ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 840. Оп. 1. Д. 493. Л. 46.

² Там же. Д. 499. Л. 129.

ганы в данный период были поставлены вне контроля государственной власти [8, с. 75].

1 февраля 1920 г. Губпродкомиссар Гольдин в телеграмме тов. Фельдштейну высказал мнение, что с этого периода вмешательство уисполкома во внутренние дела продорганов уже не представляется возможным [8, с. 76].

Особое проявление некомпетентности и беззакония со стороны продотрядов были замечены в Ново-Русановской волости Борисоглебского уезда. В.Б. Безгин, опираясь на донесения члена борисоглебского совнархоза Белинина Павла Филипповича, приводит сведения о злоупотреблениях со стороны отрядов Марголина, которые были арестованных крестьян ногайками, раздевали и сажали в холодный сарай [7, с. 177-178]. В заявлении следователю выездной сессии Тамбовского РВТ тов. Панфилову от 6 февраля 1920 г. председателю Русановской волостной ячейки РКП(б) также сообщалось, что руководители продотрядов тов. Марголин, Иванов и агент Кушнаренко производили систематическое избиение граждан, массовые аресты, терроризировавшие население, сажая «провинившихся» под арест в холодные помещения при 30-градусном морозе. С целью, чтобы кто-нибудь не донес о том, что творилось в Борисоглебском уезде, исполкому чека, Марголин захватывал почты и телефонные станции. «Коли же кому-нибудь удавалось послать телефонограмму, то принявший и писавший ее арестовывались, как и сама телефонограмма» [8, с. 12].

Происходящая вакханалия вызывала не только закономерное недовольство местных жителей, но и протест со стороны самих работников. Так, агент упродкома А.И. Пеньков (в некоторых телефонограммах его фамилия указывалась как «Пиньков») сообщал в Борисоглебскую уездную ЧК, что 16 февраля 1920 г. он как раз и был арестован уездным продкомиссаром тов. Фельдштейном за телефонограмму о беззакониях со стороны Марголина и Иванова [7, с. 177-178].

Дело Пенькова. О начале работы Пенькова в качестве одного из продагентов губернии нам известно благодаря удостове-

нию особого отдела ВЧК по борьбе с контрреволюцией, спекуляцией, саботажем, выданном ему 2 февраля 1920 г.³ В ней указывалось, что Пеньков Афанасий Иванович отправляется к месту своей службы в г. Борисоглебск в Упродком для вступления своих служебных обязанностей агента Упродкома и без ведома и согласия особотдела т. Пеньков не может быть по делу Упродкома никем арестован, что было подкреплено подписями и предложением печати ВРИД начальника Губ особого отдела тов. Зоммера.

Не прошло и одной недели нахождения Пенькова в Борисоглебске, как, будучи агентом упродкома по Русановской волости, практически сразу он отправил телефонограммы в Чрезвычайную комиссию и укомпарт, где сообщалось следующее: «Прибывший 4 февраля в Русановскую волость реквизиотряд под руководством ответственного агента Губпродкома тов. Иванова взял с мельниц весь хлеб около 700 пудов, который был привезен для размолы большинством беднейших граждан с населения Русановской волости с 4 по 8 февраля. Взято около 2000 пуд. хлеба. Работа отряда производится без тактики по отношению к населению, не разбираясь ни с чем, то есть выгребают весь хлеб у тех граждан и даже сирот, не имеющих и половины установленной нормы, а также кроме хлеба берут другие продукты, и куда они поступают – неизвестно. Кроме вышеупомянутых поступков отряда со стороны его являются избиения граждан и заключение в холодные амбары. При такой работе отряда, хотя бы будет взят весь хлеб до зерна в волости, там не оказалось бы даже 150000 пуд. на ссыпном пункте. Работа тов. Иванова с отрядом вызывает восстание населения и подрывает доверие к советской власти. Во избежание недоразумений, и чтобы не обострить против власти население, прошу срочного прекращения подобных ненормальных явлений»⁴.

В другой телеграмме, уже тов. Шпелову, Пеньков сообщал факты, которые несколько

³ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 493. Л. 51.

⁴ Там же. Л. 50-52.

разнятся в количественном плане, но, тем не менее, они также отражают злоупотребления в отношении населения Русановской волости: «До прибытия ответственного агента тов. Иванова без всяких репрессий было взято всего около шести тысяч пудов хлеба. Теперь же берется, не считаясь ни с чем. Факты еще неизвестны, кроме как взято с мельниц до тыс. пуд., всего таким путем возьмут не более 20 тыс.»⁵.

В качестве продавца Пеньков запомнился коллегам своими резкими заявлениями и негативным отношением к действиям продработников. Так, например, в одной из телеграмм уполномоченному Губпродкома тов. Йосельсону от представителя укомпарта М.И. Зимина известен случай, когда Афанасий Иванович заявился в совет Русановского Исполкома, закричав на всю залу на тов. Лысенко, агента Упродкома за то, что он конфисковал скот за невыполнение разверстки, произнося слова: «Что это за Марголифщина?!»⁶.

8 февраля к местному председателю Исполкома явилась телефонистка для приложения печати на текст телефонограммы для передачи таковой в Борисоглебск. При беглом взгляде члена коллегии оказалось, что телефонограмма эта от агента Упродкома тов. Пенькова, находящегося в то время в Русанове. В телефонограмме этой, при сем прилагаемой, были указаны некоторые неправильные действия реквизиционного отряда. Афанасий Иванович совместно с председателем уездной следственной комиссии сильно обеспокоил местные власти. Вместо прямого указания уполномоченному по реквизиции т. Марголину и уполномоченному упродкома т. Белинину о неправильных действиях продармейцев и агентов, он решил послать телефонограмму упродкомиссару 12 февраля 1920 г., «окольным, якобы, путем и распространять это по уезду, подрывая работу продработников»⁷. Как только об этом узнали власти уезда, местному упродкомиссару было предло-

жено принять по отношению к Пенькову надлежащие меры за «действия, не соответствующие партийному работнику»⁸.

С этого момента события развивались особенно стремительно. 16 февраля 1920 г. Борисоглебским уездным продовольственным комитетом была отправлена телеграмма Губпродкомиссару тов. Гольдину, где было отмечено следующее: «В бытность заместителя моего, члена коллегии тов. Рубцова, 8 февраля по продовольственной работе в с. Сукмановке к местному продисполкому явилась телефонистка с просьбой о разрешении отправить телефонограмму в Борисоглебск. При беглом осмотре оказалось, что телефонограмма отправляется из Русанова и подписана агентом Упродкома А.И. Пеньковым, находящимся в Русанове. По наведенным товарищем Рубцовым справкам оказалось, что телефонограмма эта была прислана нарочно из Русанова в Сукмановку из боязни, что при передаче из Русанова таковая будет задержана тов. Марголиным. По содержанию своему телефонограмма указывала на некоторые неправильные действия продагентов. Таким образом, агент Пеньков, как партийный продработник, вместо того, чтобы указывать на месте заведующему продотрядами о неправильных действиях и тем самым прекратить замеченные им неправильности, в корне решил окольным путем, при помощи лиц, не сочувствующих хлебной политике, послать телефонограмму в Чеку, сыграв роль предателя по отношению к своему учреждению, и кроме того, старался распространить незаконные, по его мнению, действия продработников на более широкий круг гласности»⁹. Из донесений можно узнать, что Рубцов задержал телефонограмму Пенькова, а его вытребовал в Сукмановку для объяснений, но тот, несмотря на все полномочия Рубцова и зная его, как непосредственного своего руководителя, стал угрожать Рубцову арестом¹⁰. В письме Гольдину упродкомиссар открыто критиковал Пенькова

⁵ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 493. Л. 56.

⁶ Там же. Л. 49.

⁷ Там же. Л. 51.

⁸ Там же. Л. 52.

⁹ Там же. Л. 53.

¹⁰ Там же. Л. 53.

за то, что тот, якобы, встал на сторону обывательщины, вступил в оппозицию не только общей власти, но и той, в подчинении которой состоял на службе. Также Пеньков подвергся критике из-за бездействия в плане выполнения продразверстки, и, самостоятельно, обойдя Рубцова, в донесении о злоупотреблениях в Чеку, зная, что Чека в части своей против Упродкома, а также в распространении провокации и разглашении местным о том, что можно оставить хлеба себе по пуду на едока. Исходя из вышеперечисленного, упродкомиссар принял решение арестовать агента Пенькова с просьбой о применении к нему всей строгости взыскания по представленной Гольдину наркомпродом правам, связанным с продовольственной диктатурой¹¹.

Март–апрель 1920 г. стал периодом затянувшейся конфронтации между уездными и губернскими властями по поводу судьбы Пенькова и некомпетентных действий продотрядов в Борисоглебском уезде. Поток жалоб на незаконные действия тамбовских продорганов был настолько велик, что, несмотря на все преграды, докатились даже до Москвы и В.И. Ленина. Известны как минимум 3 письма, которые А.И. Пеньков успел отправить в Москву и губернским властям.

На основе табл. 1 можно убедиться не только в ярком эмоциональном окрасе писем Пенькова, но и в реальном отношении к незаконным действиям в рамках продразверстки, причем не крестьян, чье отношение к вмешательству извне не является секретом для исследователей, но и самих воплощений продовольственной политики в лице уездных агентов. Реакция на вышеупомянутые телеграммы последовала незамедлительно. 21 марта 1920 г. из Москвы прибыла телеграмма Тамбовскому Губкому, где сообщалось, что Центральным комитетом РКП получена копия доклада Борисоглебского Уисполкома о безобразиях, чинимых продотрядом гр. Марголина и самим Марголиным при сборе хлеба у крестьян Борисоглебского уезда¹². В докладе указывалось, что продо-

вольственная разверстка по Борисоглебскому уезду произведена неправильно: «на наиболее плодородные волости наложено менее, чем на неплодородные. И эта неправильно произведенная разверстка собирается с возмутительными насилиями: крестьян порют, запирают раздетых в холодные сараи, производят «мнимые расстрелы» и т. д. Копия этого доклада Борисоглебским Уисполкомом была послана и Вам [речь о Тамбовском губкоме. – М. О., Р. Ж.]. Центральный комитет предлагает немедленно сообщить, правильны ли указаны в докладе факты, и если правильны, то какие меры предприняты Губкомом для их прекращения»¹³.

1 апреля 1920 г. заведующий вриднач-особотделом тов. Муратов отправил телефонограмму в Борисоглебск, где упоминал, что получил сообщения Пенькова о неправильных репрессиях со стороны Упродкома и продотрядов по отношению к крестьянской бедноте: «Пеньков неправильно вторично арестовывается. Меры выяснения истины никем не принимаются. Телеграмма Пенькова адресована товарищам Ленину и Цюрюпе в копии мне. Предлагаю срочно выслать надежных товарищей в Сукмановку опросить Пенькова, оградить его от неправильных арестов, виновников привлечь к строгой ответственности о принятых мерах и последующем результате телеграфировать»¹⁴.

О повторном аресте Пенькова, о котором он указывал в своих письмах в Москву, мы узнаем из донесений замгубпродкомиссара от 7 апреля 1920 г., в котором он упоминает, что заменивший тов. Марголина тов. Йозельсон получил заявления от представителя Борисоглебского Укомпарта Зимина по поводу новых «преступных» действий со стороны только что вернувшегося из-под ареста из Тамбова Пенькова. «Заявление это тем более заслуживает внимания, что оно исходит от члена одной из местных организаций [Речь о Пенькове. – М. О., Р. Ж.], со стороны которых вообще чрезвычайно трудно ожидать благожелательного отношения к нашей работе.

¹¹ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 493. Л. 51-53.

¹² Там же. Д. 499. Л. 70.

¹³ Там же. Л. 134.

¹⁴ Там же. Д. 493. Л. 55.

Таблица 1
Донесения А.И. Пенькова центру о ситуации в Борисоглебском уезде весной 1920 г.¹⁵
Table 1
Reports of A.I. Penkov to the center on the situation in Borisoglebsk County in the spring of 1920¹⁵

Откуда	Куда	Кому	Дата отправки	Содержание письма
Есипово, Борисоглебский уезд	В Москву	Ленину, копия центральному исполкому	15.04.1920	«Отряд по реквизиции хлебов, разверстке избивают плетью раненных красноармейцев, а также бедноту. Крики среди бедняков, действия жандармские. У бедняков и середняков отобрали сохи и бороны, сев не допускается, беднота арестовывается, буржуазия смеется. Беднота выставила свою комиссию по разоблачению преступления, которую арестовали. Вся беднота ожидает основания центра, просит срочно ответ»
Есипово, Борисоглебский уезд	В Москву	Ленину, копия ВЦИК, особотделу тов. Муратову	17.04.1920	«Гноют под арестом не только беднота, но и раненные красноармейцы, бедные женщины грудные дети. Полное рабство, произвол, крепостное право ставят револьвер над головой, заставляя говорить ложь. Я арестован и гнию вместе с означенными. Дайте ответ, закон это или нет? Отвечайте»
Есипово, село Сукмановка, Борисоглебский уезд	В Москву	Ленину, копия особотделу тов. Муратову	Нет данных	«По развращению населения и незаконных действий над крестьянской беднотой со стороны Упродкома и Продотрядов меры устранению таковой никем не принимаются. Все население крестьянской бедноты обострено. Я вторично арестовываюсь Упродкомиссаром за недопущение незаконных действий упродкома и продотрядами. Прошу оградить меня от ареста и принять меры с лицами контрреволюционного брожения. Каждое промедление отзывается восстанием. Прошу дать ответ. Я ответственен перед революционной правдой»

¹⁵ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 493. Л. 56, 57, 59, 60.

Копия этого заявления при сем прилагается. Ознакомившись с этим распоряжением, тов. Йозельсон отдал распоряжение вторично арестовать т. Пенькова и доставить его в Тамбов. Очевидно, об этом аресте и гласит его вторая телеграмма, адресованная Ленину, Цюрюпе и особому отделу»¹⁶.

В защиту действий Марголина и выполнения продразверстки в уезде один из заместителей губпродкомиссара Гольдин отмечал: «Препровождая при этом переписку по поводу якобы неправильных действий продотрядов в Борисоглебском уезде, прошу обратить Ваше внимание на инициатора этой переписки агента Пенькова как абсолютно недостойного состоять членом РКП. Во время пребывания в Борисоглебском уезде тов. Марголина означенный Пеньков, местный житель, будучи недовольным его работой, послал телеграмму на имя тов. Ленина с голословными обвинениями в неправильных и преступных действиях со стороны тов. Марголина и его отрядов... Обращаю Ваше внимание, что и эта телеграмма (вторая) заключает в себе одни лишь голословные обвинения против действий продотрядов, не подтвержденные никакими фактами. Исходя из всего вышеизложенного, прошу передать члена партии Пенкова суду, а особотделу поставить на вид недопустимость его действий на основании голословных заявлений подобных лиц...»¹⁷.

ВЫВОДЫ

Все вышеперечисленные события не только демонстрируют непонимание на тот момент времени политически опасной ситуации в селе местными продорганами, нежелание изменить положение дел в рамках политики продразверстки, их стремление всячески скрыть злоупотребления на местах. Уездные власти гораздо охотнее верили тому, что крестьяне повсеместно прячут хлеб, не собираются сотрудничать с властью, руководствуясь «кулацкими мотивами», чем

словам самого продавца, который не стал молчать о злоупотреблениях в одном из уездов Тамбовской губернии. Разумеется, это впоследствии еще больше осложнило взаимоотношения между крестьянством и центральной властью.

Осенью 29 ноября 1920 г. тов. Гольдин доложил в Губкомпарт, что заготовка этого года в Борисоглебском уезде совершенно незначительна, поскольку военные действия, происходившие в уезде, отсутствие необходимого кадра опытных работников мешали своевременному началу работ по заготовке хлеба и других продуктов. Упомянув события прошлых месяцев, губпродкомиссар заявлял, что лишь в первой половине января представилось возможным послать в Борисоглебск того самого Марголина со специальным отрядом для принятия самых решительных и спешных мер к поднятию заготовки на должную высоту. «Это сразу же дало свои результаты: до 8000 пудов в сутки. Защищая борисоглебского продавца, Гольдин заявлял: «К сожалению, местные власти и учреждения, партийные и советские, проявили полное непонимание политики наркомпрода и Губпродкома в заготовительной компании нынешнего года и враждебно отнеслись к работе тов. Марголина, руководствуясь лишь местными и даже своими частными личными интересами в ущерб общегосударственным»¹⁸. Ссыпка в связи с арестом Марголина упала до 20–30 пудов в день. Находящийся тогда в районе, где действовал Марголин, трибунал, по мнению Гольдина, не переставал мешать путем собирания всяких заявлений на якобы неправильные действия продотрядов и агентуры»¹⁹. Вместо причитающихся по государственной разверстке 45000000 пудов хлеба с уезда до сих пор взять удалось лишь 700000–800000 пудов²⁰.

Таким образом, на основе вышеизложенного, с учетом подробного экскурса по одной из страниц биографии продавца Борисоглебского уезда А.И. Пенькова и его

¹⁶ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 629. Л. 7.

¹⁷ Там же. Л. 7-8.

¹⁸ Там же. Л. 50.

¹⁹ Там же. Л. 52.

²⁰ Там же. Д. 555. Л. 51.

конфликта с уездными властями, можно убедиться, что продовольственный вопрос и поиск выгоды от занимаемых должностей среди партийно-советской элиты губернии стали факторами-раздражителями, внесшими свою лепту в подъем крестьянских волнений 1920–1921 гг. В условиях продовольственной по-

литики большевиков летом 1920 г. назревал конфликт не только между крестьянством и центральной властью, но и среди самих продагентов, не все из которых были согласны с методами реквизиции хлеба и губернских властей, не всегда оповещавших центр об отдельных проблемах в уездах.

Список источников

1. Есиков С.А. Российская деревня в годы нэпа: к вопросу об альтернативе сталинской коллективизации (по материалам Центрального Черноземья). М.: РОССПЭН, 2010. 246 с.
2. Безгин В.Б. Лозунги повстанчества как отражение крестьянского менталитета // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2 (80). С. 10-13.
3. Канищев В.В. Дискуссионные проблемы изучения Тамбовского восстания 1920–1921 гг. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6-2 (80). С. 40-44.
4. Облицов М.А. Сельскохозяйственная характеристика северных уездов Тамбовской губернии в контексте Антоновского восстания // Проблемы аграрной истории России: материалы 4 Всерос. науч. конф. (памяти проф. В.М. Важинского). Липецк, 2021. С. 108-115.
5. Иванов Д.П., Канищев В.В. Естественно-исторические предпосылки Тамбовского восстания 1920–1921 гг. // История и современность. 2010. № 2. С. 112-125.
6. Есикова М.М., Кулин В.В. Натуральные повинности и налоги тамбовских крестьян в период военного коммунизма // Вестник ТГТУ. 2014. № 1. С. 175-181.
7. Безгин В.Б. «Дело Марголина»: борисоглебский эпизод // На ветрах Гражданской войны. Воронежская деревня в 1917–1922 гг. / под ред. А.В. Посадского. М.: АИРО-XXI, 2019. 464 с.
8. Самошкин В.В. Хроника Антоновского восстания. Борисоглебск: Изд-во «ООО Кристина и Ко», 2003. 320 с.

References

1. Esikov S.A. *Rossiyskaya derevnya v gody nepa: k voprosu ob al'ternative stalinskoj kollektivizatsii (po materialam Tsentral'nogo Chernozem'ya)* [The Russian Village in the Years of NEP: On the Issue of an Alternative to Stalinist Collectivization (Based on Materials from the Central Chernozem Region)]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2010, 246 p. (In Russian).
2. Bezgin V.B. *Lozungi povstanchestva kak otrazheniye krest'yanskogo mentaliteta* [Slogans of the rebellion as a reflection of the peasant mentality]. *Istoricheskiye, filosofskiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Issues of Theory and Practice], 2017, no. 6-2 (80), pp. 10-13. (In Russian).
3. Kanishchev V.V. *Diskussionnyye problemy izucheniya Tambovskogo vosstaniya 1920–1921 gg.* [Debatable problems of studying the Tambov uprising of 1920–1921]. *Istoricheskiye, filosofskiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Issues of Theory and Practice], 2017, no. 6-2 (80), pp. 40-44. (In Russian).
4. Oblitsov M.A. *Sel'skokhozyaystvennaya kharakteristika severnykh uyezdov Tambovskoy gubernii v kontekste Antonovskogo vosstaniya* [Agricultural characteristics of the northern districts of the Tambov Governorate in the context of the Antonov uprising]. *Materialy 4 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii (pamyati professora V.M. Vazhinskogo) «Problemy agrarnoy istorii Rossii»* [Proceedings of the 4th All-Russian Scientific Conference (in Memory of Professor V.M. Vazhinskiy "Problems of Agrarian History of Russia")]. Lipetsk, 2021, pp. 108-115. (In Russian).

5. Ivanov D.P., Kanishchev V.V. Estestvenno-istoricheskiye predposylki Tambovskogo vosstaniya 1920–1921 gg. [Natural-historical background of the Tambov uprising of 1920–1921]. *Istoriya i sovremennost'* [History and Modernity], 2010, no. 2, pp. 112–125. (In Russian).
6. Esikova M.M., Kulin V.V. Natural'nyye povinnosti i nalogi tambovskikh krest'yan v period voyennogo kommunizma [Natural duties and taxes of the Tambov peasants during the period of war communism]. *Vestnik TGTU – Transactions of the TSTU*, 2014, no. 1, pp. 175–181. (In Russian).
7. Bezgin V.B. «Delo Margolina»: borisoglebskiy epizod [“The Margolin Case”: Borisoglebsky Episode]. In: Posadskiy A.V. (ed.). *Na vetrakh Grazhdanskoy voyny. Voronezhskaya derevnya v 1917–1922 gg.* [On the Winds of the Civil War. Voronezh village in 1917–1922]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2019, 464 p. (In Russian).
8. Samoshkin V.V. *Khronika Antonovskogo vosstaniya* [Chronicle of the Antonov Uprising]. Borisoglebsk, “LLC Kristina and Co” Publ., 2003, 320 p. (In Russian).

Информация об авторах

Облицов Максим Анатольевич, аспирант направления подготовки 46.06.01 Российская история, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0008-4083](https://orcid.org/0000-0003-0008-4083), Mr.MaximOblitsov@mail.ru

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, главный библиограф отдела краеведческой библиографии, Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина, член АНО «Тамбовское библиотечное общество», г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6031-6088](https://orcid.org/0000-0002-6031-6088), istorik08@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 18.05.2021
Одобрена после рецензирования 12.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Maxim A. Oblitsov, Post-Graduate Student of 46.06.01 Russian History Programme, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0008-4083](https://orcid.org/0000-0003-0008-4083), Mr.MaximOblitsov@mail.ru

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Chief Bibliographer of Local History Bibliography Department, Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin, Member of ANO “Tambov Library Society”, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6031-6088](https://orcid.org/0000-0002-6031-6088), istorik08@mail.ru

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

The article was submitted 18.05.2021
Approved after reviewing 12.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 947.084.6(571.6)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-232-245

Проблемы развития системы подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг.

Александр Александрович ИСАЕВ

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»
690950, Российская Федерация, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
isaev.aa@dvfu.ru

Аннотация. Важную роль в реализации мероприятий политико-идеологической направленности играли соответствующие агитационно-пропагандистские кадры. От их профессиональной подготовки напрямую зависело качество работы по идейному привлечению населения к определенным партийно-политическим принципам. Несмотря на многочисленность научных исследований по данной проблематике, в них практически отсутствует детальный критический анализ состояния и развития системы подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг. Исходя из этого, целью данной работы явился анализ архивных материалов, посвященных развитию процесса подготовки агитационно-пропагандистских кадров, ее формам, подходам, достижениям и проблемам, которые повлияли на политическое развитие дальневосточного региона в 1930-е гг. Использование метода системного анализа позволило рассмотреть процесс подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров, как элемент общей системы партийно-политического просвещения в 1930-е гг. В результате исследования было обосновано, что многие проблемы развития данной системы были обусловлены ее оторванностью от базовых партийно-политических учебных центров и диктовали специфические особенности ее функционирования. Они были связаны с ограниченностью материальных и кадровых ресурсов, ее подменой хозяйственными мероприятиями, а также отсутствием контроля со стороны партийных руководителей на местах. Доказано, что это в свою очередь приводило к недооценке значения партийно-политической подготовки агитационно-пропагандистских кадров со стороны рабочих и служащих, их слабому охвату просвещением и низкой степенью посещаемости учебных мероприятий. Несмотря на действия центрального и местного партийно-политического руководства по усилению организационных, контрольных и других мероприятий, направленных на развитие процессов подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров, ситуация оставалась сложной и неоднозначной.

Ключевые слова: агитационно-пропагандистские кадры, курсовые мероприятия, совпартшкола, кружки, пропагандистская группа, актив, Дальний Восток

Для цитирования: Исаев А.А. Проблемы развития системы подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг. // Вестник

Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 232-245.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-232-245>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-232-245

Problems of development of the system of training and retraining of agitation and propaganda personnel in the Far East of the USSR in the 1930s

Aleksandr A. ISAEV

Far Eastern Federal University

8 Sukhanova St., Vladivostok 690950, Russian Federation

isaev.aa@dvfu.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Исаев А.А., 2022

Abstract. An important role in the implementation of measures of political and ideological orientation was played by the related agitation and propaganda personnel. The quality of work on the ideological involvement of the population in certain party-political principles directly depended on their professional training. Despite the large number of scientific studies on the subject, they have virtually no detailed critical analysis of the state and development of the system of training and retraining of agitation and propaganda personnel in the Far East of the USSR in the 1930s. On this basis, the aim of this work was to analyze the archival materials devoted to the development of the training of agitation and propaganda personnel, its forms, approaches, achievements and problems that influenced the political development in the Far East region in the 1930s. Using the method of system analysis allowed us to study the process of training and retraining of agitation and propaganda personnel as an element of the overall system of party political education in the 1930s. As a result of the study it was substantiated that many problems of this system development were due to its isolation from the basic party political training centers and dictated the specific features of its functioning. They were associated with limited material and personnel resources, its substitution by economic activities, as well as the lack of control on the part of local party leaders. It is proved that this in turn led to underestimation of the importance of party-political training of agitation and propaganda personnel on the part of workers and employees, their weak educational outreach and low attendance of training events. Despite the actions of the central and local party-political leadership to strengthen the organizational, control and other measures aimed at the development of training and retraining of propaganda and propaganda personnel, the situation remained complex and ambiguous.

Keywords: agitation and propaganda personnel, course activities, Soviet-Party School, clubs, propaganda group, asset, Far East

For citation: Isaev A.A. Problemy razvitiya sistemy podgotovki i perepodgotovki agitatsionno-propagandistskikh kadrov na Dal'nem Vostoke SSSR v 1930-e gg. [Problems of development of the system of training and retraining of agitation and propaganda personnel in the Far East of the USSR in the 1930s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 232-245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-232-245> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Начиная грандиозные социально-экономические и политические преобразования в стране в конце 1920-х – начале 1930-х гг., советское руководство придавало большое значение их политико-идеологическому обоснованию среди населения страны. Основную роль в этом играли специально подготовленные люди – пропагандисты, агитаторы, беседчики, чтецы и т. д. Именно они должны были внедрять в массовое сознание определенные морально-психологические установки, в основе которых лежала полная поддержка курса советского политического руководства. Особенно важным являлось осуществление данного воздействия в отдаленных от центра регионах, к которому относился и Дальний Восток. Все это вынуждало советское руководство придать новый импульс развития системы подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров на местах.

Исследование вопросов подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров в СССР в рассматриваемый период началось еще в ходе получения первого опыта его развития в 1930-е гг. Предметом их рассмотрения выступали различные аспекты и механизмы системы подготовки. Их целью являлась выработка определенных методических рекомендаций для более эффективного практического применения определенных форм, методов и подходов в повышении уровня подготовки пропагандистов и агитаторов. Несмотря на ярко выраженную прагматическую сущность работ данного периода, они носили описательный характер, с некоторой степенью первичного анализа [1; 2].

В полной мере изучение системы подготовки и переподготовки пропагандистов и агитаторов происходило в 1950–1980-е гг. В это время выходит в свет целый ряд научно-исследовательских работ, в которых характеризовались основные формы и методы подготовки и переподготовки пропагандистов и агитаторов, а также выявлялись успехи и упущения в ходе данного процесса [3–6]. В

этой связи особо следует выделить обобщающий фундаментальный двухтомный труд по истории идеологической деятельности КПСС, где значительное внимание уделено различным сторонам процесса подготовки агитационно-пропагандистских кадров в СССР [7; 8]. Значительное развитие в данный период получают работы дальневосточных исследователей, которые рассматривали региональные специфические аспекты развития данного процесса [9; 10]. Однако в целом в работах советского периода вследствие влияния политической конъюнктуры практически отсутствует детальный критический анализ степени состояния и развития системы подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров.

В постсоветский период в связи с открытием архивных фондов в исторических исследованиях происходил пересмотр устоявшихся положений. Однако он почти не затронул вышеуказанную тематику, поскольку к ней был потерян исследовательский интерес. До настоящего времени вопросы состояния и развития подготовки агитационно-пропагандистских кадров продолжают занимать скромное второстепенное значение и рассматриваются косвенно при изучении общих вопросов развития политико-идеологической работы в стране [11–13]. Однако вопросы состояния и развития системы подготовки агитационно-пропагандистских кадров на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг. до сих пор не получили должного внимания со стороны исследователей. Исходя из этого, целью исследования является характеристика процесса подготовки агитационно-пропагандистских кадров путем выявления ее форм, подходов, достижений и проблем в условиях дальневосточного региона в 1930-е гг.

Исследование опирается на корпус документальных исторических источников, выявленных в фондах центрального (РГАСПИ) и региональных архивов (ГАПК, ГАХК). Основными видами документов, использованных в исследовании, являются политические донесения, информационные, объяснительные и докладные записки, отчеты о ходе и

результатах партийно-политической просветительской работы, стенограммы совещаний, решения, резолюции, постановления центральных и региональных органов власти, касающиеся развития политического просвещения в стране и на Дальнем Востоке в исследуемый период.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Агитационно-пропагандистские кадры и система их подготовки. Успешное функционирование системы общего политико-идеологического воздействия на население страны зависела от ответственности, желания и уровня подготовки их непосредственных исполнителей. В их роли выступали агитационно-пропагандистские кадры, приглашенные или направляемые из районного, городского, областного или краевого комитета партии, либо выделялись из партийного или комсомольского актива предприятия. Как правило, это были молодые люди и лица среднего возраста (до 35–40 лет), имевшие средний уровень общего и партийно-политического образования, в рамках 7-летней общеобразовательной школы и совпартшколы¹ первой или второй ступени. Средний стаж агитационно-пропагандистской работы был от 1 до 5 лет.

Общий подбор пропагандистов и агитаторов официально осуществлялся городскими и районными комитетами ВКП(б) с обязательным участием заведующего или инструктора отдела партийной пропаганды и агитации областных комитетов ВКП(б). Они занимались проверкой уровня их теоретической и практической подготовки, после чего он представлялся на утверждение бюро обкома ВКП(б). На каждого пропагандиста в обкоме ВКП(б) имелась учетная карточка пропагандиста, в райкоме ВКП(б) – личное

дело пропагандиста², где отмечался стаж пропагандистской работы, а также степень общеобразовательной и политической грамотности. К работе не допускались лица, имевшие низкий уровень подготовки, отмеченные как недисциплинированные, а также принадлежащие к оппозиции или враждебной партийной группировке³.

Однако на практике, в условиях острой нехватки на местах квалифицированных и опытных партийно-политических работников, в число агитационно-пропагандистских работников назначались те трудящиеся, которые демонстрировали свою идейную преданность и имевшие высокие результаты трудовой деятельности. Это, в свою очередь, имело отрицательные последствия, которые заключались в отсутствии необходимого общего и специального политического образования. Вместе с тем кадры агитаторов и пропагандистов направлялись с комсомольской и партийной работы. Они, не имея опыта производственной деятельности, испытывали затруднения в повседневной работе, которая часто проявлялась в невозможности связать теоретическую (партийно-политическую) информацию с практической (социальной, хозяйственной, экономической). Это приводило к тому, что в своей работе на производстве они сталкивались с непониманием трудящимися идеологических установок, что, в свою очередь, способствовало отказу от посещения проводимых партийно-политических мероприятий и нежеланию вести с ними соответствующие беседы.

В связи с этим центральное и местное партийно-политическое руководство большое внимание уделяло профессиональной подготовке агитационно-пропагандистских кадров. Она осуществлялась по средствам долго и краткосрочных учебных мероприятий, входящих в систему партийно-политического просвещения. Обучение проходило основательно, чаще с отрывом от производства. Начальным ее звеном являлись школы

¹ Советско-партийная школа (совпартшкола, СПШ) – с 1921 по 1991 г. учебные заведения ВКП(б) (КПСС) для подготовки кадров партийных и советских пропагандистских работников преимущественно для сельских районов.

² ГАПК (Государственный архив Приморского края) Ф. П-1. Оп. 1. Д. 464. Л. 23.

³ Там же. Д. 639. Л. 1.

и кружки политической грамоты. В них коммунисты, комсомольцы и беспартийный актив получали элементарные политические знания сущности и закономерности политического и хозяйственного строя страны [12, с. 286]. Как правило, из ее выпускников формировались кадры агитаторов, которые осуществляли повседневную политико-идеологическую работу в трудовых коллективах без отрыва от производства.

Подготовка пропагандистов происходила на пропагандистских отделениях совпартшкол, которые создавались в крупных областных и краевых центрах. В них принимались только кандидаты и члены ВКП(б) и ВЛКСМ, имевшие общеобразовательную подготовку и производственный стаж (не менее 3-х лет). Особо приветствовалось умение разбираться в вопросах текущей политики⁴. В результате обучения курсанты направлялись для работы руководителями сети партийного просвещения, преподавателями вечерних совпартшкол, обществоведами в районы и школы коммунистической молодежи (ШКМ), заведующими избами-читальнями и красными уголками, пропагандистами в сельские советы, машинно-тракторные станции (МТС), районные исполнительные комитеты (РИК), рыболовецкие и рисовые колхозы и т. д.⁵

Подготовка и переподготовка агитационно-пропагандистских кадров в условиях Дальнего Востока: достижения и просчеты. Для постоянного повышения уровня политической грамотности агитаторов и пропагандистов в районах страны, включая Дальний Восток, организовывались инициированные обкомами и крайкомами ВКП(б) разнообразные, но, как правило, краткосрочные районные, городские, областные и краевые курсовые мероприятия. Слушателями курсов являлись люди из числа закончивших и хорошо усвоивших программу совпартшколы, комвуза, начальной школы, предметного кружка (истории партии, ленинизма, текущей политики и др.). Одним из главных требований к повышению подго-

товки являлся самый тщательный отбор слушателей, который осуществлялся обкомами и райкомами ВКП(б). На краевые и областные курсы принимались только те члены партии, которые по своей партийной выдержанности могли отвечать требованиям пропагандиста⁶.

Однако иногда курсовые мероприятия вследствие слабого обеспечения пропагандистами-преподавателями не способствовали выработке умений и навыков увязывания теоретических вопросов с повседневной практической жизнью. Ситуация осложнялась тем, что порой на курсы попали люди, которые были теоретически безграмотные и не имевшие опыта пропагандистской работы⁷. Среди них практически не было рабочих с производства, что снижало эффективность осуществления пропагандистской работы с рабочими непосредственно в трудовом коллективе⁸. Попытки подготовить пропагандистов из рабочих часто не давали должный результат по причине их перегруженности производственными заданиями⁹. Вследствие этого, они пренебрежительно относились к обучению: не вели записей по проработанным темам, не использовали местный материал и не повышали свои политические знания. Подобная ситуация отмечалась на полуторамесячных курсах, организованных в 1932 г. Сучанским райкомом ВКП(б) Приморской области. Из 16 человек, зачисленных на курсы, их окончили только 2 человека, которые по результатам проверки имели недостаточную партийно-политическую подготовку¹⁰.

В связи с острой нехваткой опытных преподавательских кадров курсовые мероприятия на предприятиях часто заменялись пропагандистскими семинарами, которые осуществлялись только путем индивидуального инструктажа. На данных семинарах не всегда удачно увязывались вопросы текущей

⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 84. Л. 24.

⁵ Там же. Д. 243. Л. 97.

⁶ Там же. Д. 343. Л. 8-10.

⁷ Там же. Д. 109. Л. 6.

⁸ Там же. Д. 244. Л. 26.

⁹ Там же. Л. 26-27, 29.

¹⁰ Там же. Д. 109. Л. 6-6об.

политики с вопросами производства¹¹. Это приводило к тому, что со стороны некоторых рабочих и служащих отмечались прямые отказы от пропагандистской работы. «В то время как пропагандистскую работу партия считает первейшей обязанностью каждого коммуниста, отдельные члены партии не желают работать на этом участке, считая это низостью для себя» – говорилось в докладной об итогах зимней партийной учебы по Приморской области ДВК¹² за 1933 г.¹³

Для улучшения качества организационно-методической и теоретической подготовки пропагандистов в районах Дальнего Востока (включая отдаленные – на промыслах¹⁴, лесозаготовках) из региональных центров направлялись пропагандистские группы, укомплектованные лучшими кадровыми пропагандистами. Целью их отправки являлось развертывание качественной работы курсов и школ-однодневок для местных пропагандистов, партийного и комсомольского актива. В ходе их работы происходило внедрение новых учебных программ, которые строились на основе широкой популяризации решений и мероприятий партии и правительства, развития методов социалистического соревнования и ударничества¹⁵, а также закрепления увязки партийной пропаганды с насущными хозяйственно-экономическими задачами. Члены пропагандистских групп в ходе работы на личном примере доказывали эффективность организации методов социалистического соревнования и ударничества,

сумев повести за собой трудящихся на выполнение и перевыполнение планов¹⁶.

Однако не везде пропагандистские группы смогли решить проблемы, связанные с подготовкой местных пропагандистских кадров. Так, работавшая в течение двух месяцев на рыбных промыслах Приморской области пропагандистская группа, созданная из штатных пропагандистов Приморского обкома ВКП(б) и 42 пропагандистов Совпартишколы, не смогла развернуть партийное обучение. Причиной этого являлось то, что с весны по осень (в пиковый период путины) работники были заняты на производстве, а партийно-политическое просвещение не проводилось. Из всех форм учебы работали только кружки текущей политики. Группе не удалось увязать партийно-политическую пропаганду с задачами выполнения плана путины¹⁷.

Отправка пропагандистов (пропагандистских групп) и агитаторов в районы являлась в большей степени вынужденной, но временной мерой, которая, по мнению партийно-политического руководства региона, не могла в корне изменить ситуацию в лучшую сторону. Часто само качество курсов не отвечало минимальным требованиям. В значительной мере это было обусловлено отсутствием высокой квалификации преподавателей-пропагандистов, а также их прямой незаинтересованностью в качестве выполняемой работы. Периодически они пренебрегали основной задачей по обучению слушателей определенным навыкам работы с трудящимися, умению читать книги и газеты, правильному формулированию мысли, не умели пользоваться политической картой и часто допускали ошибки политического характера¹⁸.

Отсутствие необходимого партийно-политического образования у некоторых пропагандистов приводило к искривлениям, искажениям и вульгаризации марксистско-ленинской теории и политики партии в ходе практической работы¹⁹. Так, пропагандист

¹¹ ГАХК (Государственный архив Хабаровского края). Ф. П-2. Оп. 1. Д. 713. Л. 127-128; РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 473. Оп. 4. Д. 58. Л. 3-4.

¹² Дальневосточный край (ДВК) – административно-территориальное образование на территории СССР с 1926 по 1938 г. В его состав в разное время входили области: Приморская, Уссурийская, Читинская, Хабаровская, Еврейская Автономная, Амурская, Нижне-амурская, Зейская, Камчатская, Магаданская, Сахалинская.

¹³ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 90. Л. 7.

¹⁴ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 160. Л. 1-3.

¹⁵ Там же. Л. 7а.

¹⁶ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 63.

¹⁷ Там же. Л. 65.

¹⁸ Там же. Л. 61.

¹⁹ Там же. Л. 67, 70; Д. 234. Л. 46.

партийной школы рисового совхоза Ханкайского района Приморской области Бородин на занятиях доказывал, что «раскулаченный кулак нам никакой угрозы не представляет», и по вопросу о зажиточности колхозника он же разъяснял, что «колхозник может стать зажиточным путем улучшения той части хозяйства, которая находится в лучшей его собственности». Пропагандист Ржевский на занятиях кандидатской школы станции Лазо ДВЖД говорил: «Партия по вопросу темпов индустриализации отступила потому, что у нас много сейчас заводов»²⁰.

Данные случаи происходили также вследствие того, что некоторые пропагандисты допускались к работе без необходимой проверки их знаний, умений и навыков. С ними проводилась только общая краткая методическая работа, в результате которой они имели самое смутное представление о содержании, методах и задачах политической агитации. В ходе пропагандистской работы они часто путались в основных решениях партии и правительства, и не могли правильно донести их до рабочих и служащих. Так, по поводу работы подобных пропагандистов чернорабочий вагонного депо станции Хабаровск-2 Цимерин говорил: «Интересуюсь международным положением и внутренним, как дальше будет протекать жизнь рабочих и колхозников, а об этом нам не рассказывают. Вопрос Сталинской Конституции я также не понял, мне его не разъяснили толком»²¹.

Проблемы развития подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров признавались региональным партийно-политическим руководством. На пленуме Владивостокского городского комитета ВКП(б) после рассмотрения вопроса о развертывании партийного просвещения в 1934–1935 гг. была принята соответствующая резолюция, в которой указывалось, что «указание И.В. Сталина на XVII съезде ВКП(б) о повышении идеологического уровня членов партии, постановления ЦК КК и ОК партии о развертывании общей марксистско-ленинской учебы было выполнено не-

удовлетворительно. Не были отобраны профессиональные и опытные пропагандисты, которыми не была укомплектована партийная сеть...»²².

Пленум исходил из статистических данных количественной и качественной характеристики пропагандистских кадров. В докладной по предварительным итогам комплектования сети партийного просвещения по Приморской области на июнь 1933 г. общее количество пропагандистов по 13 районам Приморской области было 569 человек. Данное количество пропагандистов обслуживало 17 районов Приморской области, население которой на 1933 г. составляло около 903 тыс. человек²³. По пропагандистскому стажу, из имевшихся данных, по 12 районам области на 511 человек – 314 человек (61,4 %) имели стаж до 1 года, 93 человека (18,2 %) – от 2 до 4 лет, 47 человек (9,2 %) – от 4 до 6 лет, 57 человек (11,2 %) – от 6 до 10 лет²⁴. Эти данные демонстрировали как общую нехватку пропагандистских кадров, так и малый стаж большинства пропагандистов.

Подобное положение сохранилось и во второй половине 1930-х гг. Так, на 1 января 1937 г. по Приморской области было утверждено 328 пропагандистов. Из 142 утвержденных пропагандиста только у 1 человека (0,7 %) стаж пропагандистской работы составлял более 10 лет. 18 человек (12,7 %) имели стаж от 5 до 10 лет, 47 человек (33,1 %) – от 3 до 5 лет, 25 человек (17,6 %) – 2 года, 21 человек (14,8 %) – 1 год, 30 человек (21,1 %) – менее 1 года и без стажа²⁵.

В течение 1930-х гг. партийно-политическое руководство Дальневосточного региона пыталось организационно усилить теоретическую подготовку и переподготовку пропагандистских кадров в районных и областных центрах. Для этого в областных центрах организовывались полуторамесячные

²² ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 244. Л. 22.

²³ Административно-территориальное деление Союза ССР. На 15 июля 1934 г. М.: Изд-во «Власть советов» при Президиуме ВЦИК, 1934. С. 28.

²⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 158-158об.

²⁵ Там же. Д. 464. Л. 23.

²⁰ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 61.

²¹ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 234. Л. 47.

курсы подготовки пропагандистов для низовой сети партийного просвещения из числа закончивших и хорошо усвоивших программу начальной школы или предметного кружка. На курсы принимались только члены партии, прошедшие тщательный отбор через соответствующие комиссии в обкомах и райкомах ВКП(б)²⁶.

Помимо областных курсов, на Дальнем Востоке организовывались краевые курсы подготовки и переподготовки пропагандистов. Так, согласно постановлению бюро Далькрайкома ВКП(б) «О проведении летних курсов подготовки и переподготовки пропагандистов и газетных работников» от 8 мая 1935 г. культпроп Далькрайкома ВКП(б) с 1 июня по 1 августа 1935 г. проводил двухмесячные краевые курсы пропагандистов в г. Хабаровск на 150 человек, из которых 100 человек проходили переподготовку и 50 человек подготавливались к пропагандистской работе. Слушатели данных курсов отбирались обкомами и райкомами ВКП(б) ДВК. На отделение переподготовки отбирались лица из числа выдержанных и проверенных членов партии, работавших в 1934/1935 учебном году в качестве штатных пропагандистов и руководителей кружков по истории партии, ленинизму и текущей политики. На подготовительное отделение зачислялись коммунисты и комсомольцы из числа слушателей вечерних совпартшкол, комвузов и начальных школ, подходящих на пропагандистскую работу²⁷.

Особое внимание уделялось подготовке рабочих пропагандистов в крупных промышленных районных центрах без отрыва от производства, в количестве не менее 180 человек. С учетом численности трудового населения и наличия промышленности и развитости транспортной (прежде всего, железнодорожной) инфраструктуры определялось количество рабочих пропагандистов, направляемых на обучение по районам. Во второй половине июня 1935 г. проводились также районные (межрайонные) двухнедельные

курсы для коммунистов-одиночек. Обкомами и райкомами подбирались на эти курсы преподаватели с обязательным утверждением на бюро Обкома²⁸.

Практика краткосрочных курсов по подготовке и переподготовке пропагандистских кадров не устраивала центральное политическое руководство. Острой критике была подвержена практика местных краевых, областных, городских и районных комитетов ВКП(б), когда весь основной кадровый состав пропагандистов в течение короткого летнего периода отрывался от пропагандистской работы и пропускался через наспех и небрежно организованные курсы с плохо подобранным составом преподавателей, в результате чего пропагандисты не получали должной подготовки. В связи с этим отдел партийной пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) считал необходимым осуществлять постоянную ежегодную подготовку и переподготовку, основой которой являлось изучение истории большевистской партии и ленинизма²⁹.

Внимание к повышению эффективности подготовки и переподготовки было связано с процессом разукрупнения отделов культпропа при Далькрайкоме ВКП(б) и создании культпропов при райкомах ВКП(б), которые укомплектовывались работниками только из числа посланных ЦК из других регионов страны и других партийных организаций. Недокомплект штатными пропагандистами и заведующими парткабинетами в районных комитетах ВКП(б) объяснялся отсутствием постоянной краевой школы по их подготовке (имеется в виду школа с годичным сроком обучения, которую должны были открыть по постановлению ЦК ВКП(б) в 1935 г. [14, с. 237-238]). Несмотря на предпринимаемые попытки открыть школу пропагандистов с годичным сроком обучения во Владивостоке и в Хабаровске в 1936 г., все они заканчивались неудачно³⁰. Причиной этого являлось отсутствие подходящих помещений, опытных преподавателей и общей недооценки со

²⁶ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 343. Л. 8.

²⁷ Там же. Л. 8, 10.

²⁸ Там же. Л. 8-9.

²⁹ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 202. Л. 5-7.

³⁰ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 443. Л. 232-233.

стороны местного партийно-политического руководства участка пропаганды и агитации³¹. Только в г. Ворошилов (ныне Уссурийск) по рекомендации бюро Далькрайкома ВКП(б) в 1936 г. удалось организовать трехгодичную школу по подготовке пропагандистов и агитаторов для Приморской, Уссурийской, Хабаровской областей³². Однако и она не отвечала всем требованиям подготовки.

29 декабря 1937 г. было принято решение бюро Далькрайкома ВКП(б) об организации в г. Хабаровск Краевой школы пропагандистов сроком обучения 12 месяцев (Школа работала до января 1939 г.). Ее целью являлась подготовка квалифицированных пропагандистов, заведующих парткабинетами, штатных пропагандистов райкомов и руководителей семинаров пропагандистов. В нее принимались только члены ВКП(б) при наличии партийного стажа не менее 5 лет и не менее двух лет опыта активной пропагандистской работы. Обязательным условием для поступления являлось наличие общеобразовательной подготовки в объеме неполной средней школы и политической подготовки в объеме установленного списка литературы (Труды К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина и И.В. Сталина)³³.

Несмотря на создание краевой школы пропагандистов, на Дальнем Востоке СССР работа кружков и курсов продолжалась. Это было необходимо, поскольку постоянная текучесть кадров пропагандистов (который был связан с переходом на другую работу, переездом в другой регион страны, отстранением от работы, арестами, уходом на воинскую службу и т. д.) способствовало сохранению дефицита квалифицированных кадров, нужда в которых с каждым годом возрастала. Исходя из этого, именно курсовые мероприятия, по мнению региональных властей, способствовали постоянному и последовательному улучшению пропагандистской работы на хозяйственных и производственных объектах и могли за короткий срок под-

готовить пропагандиста. В соответствии с директивой Далькрайкома ВКП(б) в ходе организации и проведения областных и районных курсов подготовки и переподготовки пропагандистов в Приморской области за 1936 г. было обучено 98 человек³⁴. В Амурской и Уссурийской областях в 1937 г. курсы подготовки и переподготовки агитаторов охватили по 100 человек в каждой области, в Зейской области через курсы было проведено 502 человека, в г. Владивосток – 40 человек, Нижне-Амурской – 57 человек. Всего было подготовлено и переподготовлено 759 человек, что на 100 % превысило контрольные цифры – 350 человек, указанных отделом партийной пропаганды и агитации ЦК ВКП(б)³⁵. Всего на Дальнем Востоке СССР за 1937 г. по средствам краткосрочных курсов подготовки и переподготовки пропагандистов и агитаторов (кроме г. Хабаровск, Хабаровской области и г. Комсомольск) было подготовлено 2210 агитаторов и пропагандистов³⁶.

Благодаря подготовленным на этих и других подобных кружках и курсах агитационно-пропагандистским кадрам на предприятиях и организациях создавались и успешно действовали агитколлективы, что способствовало усиленному налаживанию ежедневной политической агитации. Содержание их работы по подготовке рабочих пропагандистов и агитаторов состояло из подробного разбора темы, содержания и методов, указаний, как надо разъяснять тему трудящимся в форме доклада, беседы, читки и т. д. Вследствие улучшения агитационно-массовой работы на предприятии происходило повышение качественных и количественных производственных показателей³⁷.

Значительная часть прошедших курсовое обучение позитивно отмечала их в деле повышения уровня политического образования. Шофер из авточасти Владивостокского порта Гвоздетский (член ВЛКСМ), прошедший

³¹ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 204. Л. 5.

³² ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 694. Л. 165.

³³ Там же. Д. 747. Л. 9-10.

³⁴ Там же. Д. 516. Л. 9-13.

³⁵ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 234. Л. 59-60.

³⁶ Там же. Д. 250а. Л. 83.

³⁷ Там же. Д. 250а. Л. 10, 11-12.

курсы по подготовке агитаторов в 1938 г., говорил: «Много курсы за 10 дней дать не могли, но все же мы многое поняли. Раньше газет не считаешь и как будто бы так и надо, а теперь стараешься ее достать и почитать с утра. Нам выпала честь оправдать доверие, которое было нам оказано посылкой нас на курсы». Грузчик порта Кривко (член ВЛКСМ) утверждал: «Курсы много не дали, но дали толчок работы в массах. У меня бригадир спрашивает, когда я вернулся с курсов, и просил передать то, что я получил на них». Хронометражист порта Данилин (член ВЛКСМ) говорил: «Курсы мне привили желание работать над собой, а это главное, для того, чтобы работать с народами, где нам поручают»³⁸.

Однако уже в материалах к Приморской областной партийной конференции о состоянии пропагандистской работы за 1936 г., в частности, говорилось, что основная масса пропагандистов по-прежнему нуждалась в серьезной работе по повышению идейно-политического и общеобразовательного уровня. Учет посещаемости курсов был не налажен, а охват слушателей крайне мал. Многие ответственные пропагандисты и руководители школ политической грамоты сами политически слабо подготовлены. Часто они не могли ответить на самые элементарные вопросы из истории партии и по текущей политике. Несмотря на это, данные лица были допущены к пропагандистской работе с условием проверки их подготовки к занятиям со стороны райкомов ВКП(б)³⁹. При этом партийно-политическое руководство беспокоил тот факт, что многие коммунисты, комсомольцы и беспартийный актив не привлекался к работе агитаторами и беседчиками. Исходя из этого, их количество на предприятиях и организациях было недостаточным для эффективной работы. Так, на более чем 500 человек коллектива Дальзавода (завод № 202 им. Ворошилова) в сентябре 1937 г. имелось всего 3–4 агитатора, которые не могли систематически обслужить рабочих

политической агитацией⁴⁰. В результате этого партийная организация предприятия не всегда своевременно узнавала критические настроения работников, запаздывая с реагированием на устранение их причин⁴¹.

С целью повышения идейно-политического и общеобразовательного уровня пропагандистов бюро Далькрайкома ВКП(б) приняло 20 сентября 1936 г. постановление «Об обязательном минимуме для пропагандистов по изучению классиков марксизма-ленинизма и общеобразовательных вопросов». Согласно ему был утвержден внесенный отделом партийной пропаганды и агитации Далькрайкома ВКП(б) обязательный минимум для пропагандистов по изучению классиков марксизма-ленинизма⁴², русского языка, художественной литературы⁴³, физической и экономической географии мира и СССР⁴⁴. Для их овладения обкомы, горкомы и райкомы ВКП(б) оказывали помощь пропагандистам путем выделения пропагандистам не менее двух вечеров в пятидневку для самоподготовки, организации регулярных консультаций, серий квалифицированных лекций и приобретение необходимой литературы. Итоговый зачет по обязательному минимуму принимался специальными комиссиями обкомов ВКП(б) и горкомов ВКП(б) в составе: второго секретаря обкома (горкома), заведующего отделом партийной пропаганды и агитации обкома (горкома) и руководителя пропагандистского семинара в областном центре (городе) с привлечением проверенных преподавателей соответствующих дисциплин. Результаты зачетов заносятся в личные дела пропагандистов⁴⁵.

Принятое постановление Далькрайкома ВКП(б) значительно улучшило качество работы партийных организаций региона с пропагандистами. Постепенно устранялась практика невнимательности и поверхностного отношения со стороны партийных организа-

³⁸ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 747. Л. 17.

³⁹ Там же. Д. 88. Л. 5.

⁴⁰ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 234. Л. 62.

⁴¹ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 464. Л. 31-32.

⁴² См. ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 443. Л. 108-110.

⁴³ См. Там же. Л. 111-112.

⁴⁴ См. Там же. Л. 113-114.

⁴⁵ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 443. Л. 107об.

ций к подбору и подготовке пропагандистских кадров. Главный упор делается на развитие качественного руководства партийной пропагандой со стороны партийных комитетов, за правильное усвоение каждым руководителем первичной партийной организации сущности партийной пропаганды, ее требований, приемов и методов⁴⁶.

Однако некоторые районные комитеты ВКП(б) Приморской области, такие как Советский, Шкотовский, Ольгинский, Буденовский, Посыетский продолжали утверждать пропагандистов формально, заочно, без вызова на заседания райкома ВКП(б). Проверки знаний пропагандистов и результаты работы отдельных кружков продемонстрировали довольно слабую подготовку большого количества пропагандистов, особенно по истории партии. Особо слабо были подготовлены пропагандисты сельской сети (парторги колхозов)⁴⁷. Несмотря на это, данные лица были допущены к пропагандистской работе. Все это свидетельствовало о том, что работа с пропагандистами, включая организацию курсов, качество обучения и контроль за идейным содержанием занятий, был поставлен неудовлетворительно⁴⁸. Подобная ситуация наблюдалась и в некоторых предприятиях. Так, в одном из промышленных предприятий Владивостока члены партии на партийном собрании утвердили в качестве «агитаторов-беседчиков» всю парторганизацию полностью, то есть самих себя⁴⁹. Уровень подобных беседчиков часто был очень низок и не отличался от политического уровня среднеразвитого рабочего.

Не лучше обстояло дело в обучении пропагандистов и агитаторов, работающих непосредственно в аппаратах парторганов обкомов ВКП(б) и райкомов ВКП(б). Под предлогом всевозможных мотивов срочных дел они старались всячески освободиться от учебы в одиночку и группами, в результате чего обучение срывалось. При пересмотре

качества работы ответственных работников, часто не принимающих участие в обучении, были выявлены существенные ошибки, которые являлись результатом их недостаточной идейно-политической подготовки и политической неграмотности⁵⁰.

Одной из причин слабого освоения программ подготовки и переподготовки пропагандистов являлось отсутствие их унификации. В школах, кружках и на курсах преподавались только те дисциплины, которые считались нужными исходя из наличия пропагандистов с соответствующей подготовкой. Это приводило к отсутствию единообразия и наличию разночтения как в подготовке пропагандистских кадров, так и в их последующей работе с трудящимися. Для ликвидации данной проблемы отделом партийной пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) был направлен учебный план курсов пропагандистов, заведующих культпропами райкомов и заведующих партийными кабинетами на 1938 г. Согласно ему курсы открывались только при условии полного обеспечения политически проверенных и квалифицированных преподавателей, а также учебных помещений, общежитий, литературы, письменных принадлежностей. Продолжительность курса – три месяца, то есть 500 часов, из которых 125 часов отводилось на изучение русского языка и дополнительно на изучение географической карты. Кроме того, для слушателей курсов организовывались экскурсии, посещение театра и кино⁵¹. Однако в условиях дальневосточного региона выполнить полностью данное распоряжение не представлялось возможным. Причиной этого являлся постоянный дефицит преподавательских кадров, нехватка подходящих помещений и различные материальные и организационные проблемы. Исходя из этого, организация курсовых мероприятий продолжала исходить из материальных, кадровых и других реалий региона.

Часто сами пропагандисты и агитаторы признавались, что, несмотря на искреннее

⁴⁶ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 234. Л. 143.

⁴⁷ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 464. Л. 22, 24.

⁴⁸ Там же. Д. 88. Л. 5.

⁴⁹ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 204. Л. 3.

⁵⁰ Там же. Д. 234. Л. 150.

⁵¹ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 747. Л. 1-3.

желание повышать свой политико-идеологический уровень путем занятий на курсах подготовки и переподготовки, они не получали содействие со стороны партийно-политического и хозяйственного руководства предприятий⁵². Безразличное отношение к агитационно-пропагандистской работе и отсутствие заинтересованности со стороны партийного руководства предприятий и организаций к ее качеству приводила к отказу от работы агитаторов и пропагандистов или к неудовлетворительному ее выполнению. Если партийная организация серьезно руководила работой и подготовкой агитационно-пропагандистских кадров, тогда имелись положительные результаты их работы, которые широко популяризировались и являлись примером для многих партийных организаций⁵³. В тех случаях, где партийные организации данными вопросами занимались от случая к случаю, не проверяли, не руководили их работой и не направляли пропагандистов и агитаторов на курсовые мероприятия, в таких организациях имелись существенные недостатки, граничащие в ряде случаев со срывом отдельных политико-идеологических мероприятий⁵⁴. Данная проблема с регулярной постоянностью рассматривалась на различных совещаниях краевых, областных, районных и городских совещаниях отделов агитации и пропаганды⁵⁵.

Многочисленные проблемы в работе по подготовке агитационно-пропагандистских кадров отрицательно влияли на общий политико-идеологический психологический климат. Данная проблема с регулярной постоянностью рассматривалась на различных совещаниях краевых, областных, районных и городских совещаниях отделов агитации и пропаганды на протяжении всех 1930-х гг. «Вопрос кадров отдела пропаганды и агитации еще не стоит на высоте, – говорилось на совещании заведующих отделами агитации и пропаганды районов Приморской области 4

марта 1939 г. Начиная от райкомов и горкомов ВКП(б) отделы не укомплектованы, это имеет большое значение и служит тормозом в работе. В частности, что говорить о пропаганде, когда начальники с самого заведующего отделением не утверждают, а назначают. Многие совершенно не грамотны политически, спрашивается, может ли этот товарищ организовать работу? У нас нет. В целом отмечаем очень малочисленные и не квалифицированные кадры пропагандистов»⁵⁶.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, на Дальнем Востоке СССР на протяжении 1930-х гг. получили развитие различные формы и виды подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров. Отдельные из них, которые, по мнению регионального партийно-политического руководства, продемонстрировали свою эффективность, стремились внедрить на постоянной основе. Однако значительные проблемы, в основе которых было отсутствие необходимых материальных и людских ресурсов, существенно сковывало развитие сети партийного и политического просвещения по подготовке кадров пропагандистов и агитаторов, а в некоторых случаях приводило к его прямой ликвидации. Порой сама организация учебных мероприятий оставляла желать лучшего. Сезонность в обучении, формальный подход, отсутствие строгого контроля, слабое внедрение хозяйственно-экономических задач в повседневную агитационно-пропагандистскую работу, продолжали оказывать негативное влияние на состояние и развитие процесса подготовки и переподготовки кадров пропагандистов и агитаторов. Огромную негативную роль оказывала недооценка некоторыми партийными и хозяйственными руководителями значения агитационно-пропагандистской работы, что мешало процессам эффективной подготовки кадров для ее проведения. Попытки решения проблем подготовки и переподготовки аги-

⁵² ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 250а. Л. 3-4.

⁵³ ГАПК. Ф. П-68. Оп. 2. Д. 2. Л. 113.

⁵⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 746. Л. 23.

⁵⁵ ГАПК. Ф. П-68. Оп. 2. Д. 8. Л. 7.

⁵⁶ Там же.

тационно-пропагандистских кадров путем посылки в районы пропагандистов и агитаторов из краевого и областных центров, организации обучения дистанционно (по средствам радио и прессы) в значительной мере способствовали улучшению организации

обучения. Однако в целом положение в области подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров на Дальнем Востоке СССР на протяжении 1930-х – начала 1940-х гг. оставалось сложным.

Список источников

1. *Малин К.М.* Вопросы постановки агитации в городе и деревне. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1929. 152 с.
2. *Шорин М.И.* Новые кадры агитаторов. М.: Моск. рабочий, 1939. 24 с.
3. *Почебут Ю.М.* Из истории подготовки партийных кадров через комвузы и совпартшколы в годы первой пятилетки (1928–1933 гг.) // Ленинградский инженерно-экономический институт: труды. 1958. Вып. 24. С. 52–80.
4. *Черепанов В.С.* Деятельность партийных организаций по подготовке агитационно-пропагандистских кадров в производственном коллективе (1917–1976 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1977. 24 с.
5. *Леонова Л.С.* Исторический опыт КПСС по подготовке партийных кадров в партийных учебных заведениях. 1917–1975. М.: Изд-во МГУ, 1979. 205 с.
6. *Андреева Л.А.* Подготовка пропагандистских кадров в период строительства социализма (1926–1933 гг.) // Из истории борьбы КПСС за победу социалистической революции и построения коммунистического общества. М., 1982. С. 43–57.
7. *Абрамов Б.А., Андронов С.А., Ваганов Ф.М. и др.* Очерки истории идеологической деятельности КПСС, октябрь 1917–1937 гг. М.: Политиздат, 1985. 415 с.
8. *Агафоненков Е.Ф., Ильина И.В., Ковалев Г.А. и др.* Очерки истории идеологической деятельности КПСС 1938–1961 гг. М.: Политиздат, 1986. 447 с.
9. *Войшинис В.Э.* Из истории подготовки партийных кадров на Дальнем Востоке (1928–1937 гг.) // Дальневосточный университет. Ученые записки. Т. 23. Владивосток, 1969. С. 17–25.
10. Из истории развития системы подготовки и переподготовки партийных и советских кадров на Дальнем Востоке: сб. ст. / под ред. В.И. Степанова и др. Хабаровск: ХВППШ, 1971. 100 с.
11. *Попов А.М.* О некоторых аспектах идеологической практики прошлых лет. Ярославль: ЯГУ, 1995. 98 с.
12. *Гурьев А.И.* Как закалялся агитпроп. М.: ООО «Научно-издательский центр «Академика», 2011. 432 с.
13. *Чогандарян М.Г.* Методы, способы и приемы советской пропаганды в 1920–30-е гг. XX в. // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. С. 181–183.
14. КПСС. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898–1986): в 16 т. 9-е изд., доп. и испр. / под общ. ред. А.Г. Егорова, К.М. Боголюбова М.: Политиздат, 1985. Т. 6. 1933–1937. 431 с.

References

1. Malin K.M. *Voprosy postanovki agitatsii v gorode i derevne* [Issues of Agitation in the City and the Countryside]. Moscow, Leningrad, State Publishing House, 1929, 152 p. (In Russian).
2. Shorin M.I. *Novyye kadry agitatorov* [New Propaganda Personnel]. Moscow, Moskovskiy rabochiy Publ., 1939, 24 p. (In Russian).
3. Pochebut Y.M. *Iz istorii podgotovki partiynykh kadrov cherez komvuzy i sovpartshkoly v gody pervoy pyatiletki (1928–1933 gg.)* [From the history of training party cadres through communist university and Soviet party schools during the first five-year plan (1928–1933)]. *Leningradskiy inzhenerno-ekonomicheskiy institut: trudy. Vyp. 24* [Leningrad Engineering and Economic Institute. Proceedings. Vol. 24]. Leningrad, 1958, pp. 52–80. (In Russian).
4. Cherepanov V.S. *Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy po podgotovke agitatsionno-propagandistskikh kadrov v proizvodstvennom kollektive (1917–1976 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Activities of Party Or-

- ganizations in the Training of Agitation and Propaganda Personnel among the Manufacturing Workers (1917–1976). Cand. hist. sci. diss. abst.]. Moscow, 1977, 24 p. (In Russian).
5. Leonova L.S. *Istoricheskiy opyt KPSS po podgotovke partiynykh kadrov v partiynykh uchebnykh zavedeniyyakh. 1917–1975* [Historical Experience of the CPSU in Training Party Cadres in Party Educational Institutions. 1917–1975]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1979, 205 p. (In Russian).
 6. Andreyeva L.A. Podgotovka propagandistskikh kadrov v period stroitel'stva sotsializma (1926–1933 gg.) [Propaganda personnel training during the construction of socialism (1926–1933)]. *Iz istorii bor'by KPSS za pobedu sotsialisticheskoy revolyutsii i postroyeniya kommunisticheskogo obshchestva* [From the History of the CPSU Fight for the Victory of the Socialist Revolution and the Building of a Communist Society]. Moscow, 1982, pp. 43–57. (In Russian).
 7. Abramov B.A., Andronov S.A., Vaganov F.M. et al. *Ocherki istorii ideologicheskoy deyatel'nosti KPSS, oktyabr' 1917–1937 gg.* [Essays on the History of Ideological Activity of the CPSU, October 1917–1937]. Moscow, Politizdat Publ., 1985, 415 p. (In Russian).
 8. Agafonenkov E.F., Ilina I.V., Kovalev G.A. et al. *Ocherki istorii ideologicheskoy deyatel'nosti KPSS 1938–1961 gg.* [Essays on the History of Ideological Activity of the CPSU 1938–1961]. Moscow, Politizdat Publ., 1986, 447 p. (In Russian).
 9. Voyshnis V.E. Iz istorii podgotovki partiynykh kadrov na Dal'nem Vostoke (1928–1937 gg.) [From the history of training party personnel in the Far East (1928–1937)]. *Dal'nevostochnyy universitet. Uchenyye zapiski. T. 23* [Far Eastern University. Scientific Notes. Vol. 23]. Vladivostok, 1969, pp. 17–25. (In Russian).
 10. Stepanova V.I. et al. (ed). *Iz istorii razvitiya sistemy podgotovki i perepodgotovki partiynykh i sovetskikh kadrov na Dal'nem Vostoke* [From the History of the Development of the System of Training and Retraining of Party and Soviet Personnel in the Far East]. Khabarovsk, Khabarovsk Higher Party School Publ., 1971, 100 p. (In Russian).
 11. Popov A.M. *O nekotorykh aspektakh ideologicheskoy praktiki proshlykh let* [On Some Aspects of Past Ideological Practices]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 1995, 98 p. (In Russian).
 12. Guryev A.I. *Kak zakalyalsya agitprop* [How Agitprop was Tempered]. Moscow, LLC “Scientific Publishing Center “Akademika” Publ., 2011, 432 p. (In Russian).
 13. Chogandaryan M.G. Metody, sposoby i priemy sovetskoy propagandy v 1920–30-e gg. XX v. [Methods and techniques of Soviet propaganda in the 1920–30s of 20th century]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2013, no. 4, pp. 181–183. (In Russian).
 14. Egorov A.G., Bogolyubov K.M. (gen. eds.). *KPSS. Kommunisticheskaya partiya Sovetskogo Soyuza v rezolyutsiyakh i resheniyakh s'yezdov, konferentsiy i Plenumov TsK (1898–1986): v 16 t.* [CPSU. The Communist Party of the Soviet Union in resolutions and Decisions of Congresses, Conferences and Plenums of the Central Committee (1898–1986): in 16 vols.]. Moscow, Politizdat Publ., 1985, vol. 6, 1933–1937, 431 p. (In Russian).

Информация об авторе

Исаев Александр Александрович, кандидат исторических наук, доцент департамента истории и археологии школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4750-7215](https://orcid.org/0000-0003-4750-7215), isaev.aa@dvfu.ru

Статья поступила в редакцию 13.09.2021
Одобрена после рецензирования 06.12.2021
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Aleksandr A. Isaev, Candidate of History, Associate Professor of History and Archaeology Department of School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4750-7215](https://orcid.org/0000-0003-4750-7215), isaev.aa@dvfu.ru

The article was submitted 13.09.2021
Approved after reviewing 06.12.2021
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94(47).082.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-246-256

К проблеме антирелигиозного воспитания молодежи Тамбовской области в 1937–1941 гг.

Кузьма Александрович ЯКИМОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
gnom-gnom123@mail.ru

Аннотация. Изучены особенности восприятия антирелигиозной пропаганды и религиозных ценностей молодежью Тамбовской области. Актуальность выбранной темы для отечественной науки заключается в том, что, несмотря на глубокое изучение содержания антирелигиозной пропаганды в конце 1930-х гг., каких-либо обобщающих работ, посвященных особенностям восприятия молодежью религии, нет. Цель настоящего исследования заключена в необходимости комплексного изучения роли религиозного фактора в жизни молодого поколения. В процессе исследования использованы аналитический, дедуктивный и историко-сравнительный методы. Показана роль комсомольских организаций и периодических изданий в распространении политизированной трактовки научного атеизма, предлагавшего в условиях ужесточения политического контроля и подготовке к выборам в Верховный Совет наиболее радикальные меры борьбы с религией. На основании анализа исторических источников сделан вывод о противоречивости результатов антирелигиозной работы с молодым поколением. С одной стороны, именно молодежь, направлявшая свои патерналистские импульсы к советской власти, выступала в авангарде антирелигиозного движения, нацеленного на искоренение традиционных христианских обрядов и институтов из повседневной жизни. В то же время среди многих юношей и девушек, преимущественно сельской местности, было немало тех, кто по разным причинам проявлял пассивность в антирелигиозной работе, продолжая тайно принимать участие в церковных Таинствах. Были среди молодых людей и те, кто не боялся быть причисленным к «врагам народа», открыто сопротивляясь антирелигиозным установкам.

Ключевые слова: молодежь, религия, атеизм, «враг народа», антирелигиозная пропаганда

Для цитирования: Якимов К.А. К проблеме антирелигиозного воспитания молодежи Тамбовской области в 1937–1941 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 246–256. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-246-256>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-246-256

On the problem of anti-religious education of the youth in the Tambov Region in 1937–1941

Kuzma A. YAKIMOV

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
gnom-gnom123@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Якимов К.А., 2022

Abstract. The features of the perception of anti-religious propaganda and religious values by the youth of the Tambov Region are studied. The relevance of the chosen topic for domestic science lies in the fact that, despite a deep study of the content of anti-religious propaganda in the late 1930s, there are no generalizing works devoted to the peculiarities of the perception of religion by young people. The purpose of this research lies in the need for a comprehensive study of the role of the religious factor in the life of the younger generation. In the process of research, analytical, deductive and historical-comparative methods are used. The role of Komsomol organizations and periodicals in the dissemination of a politicized interpretation of scientific atheism, which offered the most radical measures to combat religion in the conditions of tightening political control and preparations for elections to the Supreme Council, is shown. Based on the analysis of historical sources, a conclusion is made about the inconsistency of the results of anti-religious work with the younger generation. On the one hand, it was the youth, directing their paternalistic impulses towards Soviet power, who acted in the vanguard of the anti-religious movement aimed at eradicating traditional Christian rituals and institutions from everyday life. At the same time, among many young men and women, mostly in rural areas, there were many who, for various reasons, showed passivity in anti-religious work, continuing to secretly take part in the Church Sacraments. Among the young people there were also those who were not afraid to be ranked among the “enemies of the people”, openly resisting anti-religious attitudes.

Keywords: youth, religion, atheism, “enemy of the people”, anti-religious propaganda

For citation: Yakimov K.A. K probleme antireligioznogo vospitaniya molodezhi Tambovskoy oblasti v 1937–1941 gg. [On the problem of anti-religious education of the youth in the Tambov region in 1937–1941]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 246–256. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-246-256> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из ключевых направлений политико-воспитательной работы с молодым поколением было антирелигиозное воспитание. С момента прихода к власти большевики стремились вытеснить деятельность религиозных учреждений за рамки общественной жизни. Набиравшая все большие обороты в

1930-е гг. пропаганда атеизма рассматривала любое проявление религиозных чувств как «нездоровое» явление социальной действительности. Нацеленность большевистского руководства на достижение однородности советского общества, воспитанного в духе марксистско-ленинской теории, по их убеждению было немыслимо без искоренения религиозных убеждений. Сохранявшиеся рели-

гиозные «предрассудки» были препятствием на пути формирования «нового человека». Используя пропагандистские методы, советское руководство стремилось создать нелицеприятный образ религии, убеждая молодых ребят в реакционном характере деятельности религиозных институтов и церковнослужителей. В связи с чем искоренение религии рассматривалось большевиками как неотъемлемый этап поступательного развития советского общества на пути к идеалам коммунизма.

Проблема антирелигиозного воспитания молодежи в 1930-е гг. затрагивалась в исследованиях как советских, так и современных исследователей. Однако в советской историографии, как правило, игнорировалось значение религиозного фактора в жизни молодых людей [1; 2], а в большинстве современных научных работ проблеме антирелигиозного воспитания придается второстепенное значение. Тем не менее определенный научный интерес представляют исследования Н.Н. Косенкина [3], А.А. Слезина [4], М.В. Пономарева [5], в которых ученые проанализировали основные направления и результативность антирелигиозной работы с молодежью. Задача настоящего исследования заключается в том, чтобы восполнить имеющийся историографический пробел.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основным методом борьбы с религиозными «предрассудками» общества было призвано стать научное материалистическое знание. В соответствии с официальными партийными установками диалектический материализм, представленный в качестве господствующей философской системы, должен был заменить «реакционные» установки христианства¹. На место «отживших религиозных ценностей» должна была прийти новая светская религия – государственный атеизм. Между тем, в отличие от христианского вероучения, обеспокоенного посмертной участью человеческой души, большеви-

ки обещали достижения земного счастья, которое должно было непременно наступить по мере построения коммунизма.

Первостепенное значение в процессе секуляризации сознания юношей и девушек играл комсомол, выступавший в качестве основного проводника антирелигиозной пропаганды в молодежной среде. Комсомольские организации стремились добиться абсолютного вытеснения влияния религиозных институтов из общественной жизни молодого поколения, объясняя необходимость столь радикальных мер реакционным характером религии, являющейся препятствием на пути построения коммунистического общества. В связи с чем система политического воспитания в комсомоле была нацелена на искоренение религиозного влияния посредством организации культурно-просветительской деятельности комсомольских организаций. Как правило, усиление антирелигиозной работы с молодежью происходило в воскресные дни и во время церковных праздников. Среди наиболее распространенных методов пропаганды атеизма в 1930-е гг. можно выделить следующие: чтение докладов, лекций, проведение бесед на антирелигиозную тематику в клубах и избах-читальнях.

С целью создания нелицеприятного образа религии и церкви в официальной пропаганде указывали на связь религиозных институтов с фашизмом. Так, на страницах ежемесячного журнала атеистической направленности «Безбожник» отмечали, что якобы церковь связана с фашистскими группировками, а большинство церковнослужителей, будучи «врагами рабочего класса», стоят на службе фашистских государств². Подобные заявления в большинстве случаев дополнялись характерными иллюстрациями, усиливавшими эмоциональный фон восприятия, однако не подкреплялись какими-либо конкретными фактами общественной жизни. В то же время нельзя не согласиться с мнением О.В. Хлевнюка в том, что сравнительно низкий уровень культуры и незначительный социальный опыт предопределили высокую

¹ Тамбовская правда. 1937. 17 сент. С. 3.

² Безбожник. 1938. Май. С. 12.

степень доверчивости молодежи к заявлению официальной пропаганды [6, с. 207].

Следует заметить, что комсомольские работники настаивали на том, что настоящему комсомольцу недостаточно одного отказа от религиозных «предрассудков», что его просветительская миссия должна заключаться в непосредственном участии в пропаганде антирелигиозных знаний. К примеру, начальник областного управления НКВД Малыгин требовал от комсомольцев решительности в борьбе за закрытие церквей, заявляя при этом, что для комсомольца недостаточно быть просто атеистом³. Между тем, если дореволюционное поколение подчас враждебно относилось к осуждению религии, то молодежь, необремененная альтернативным политическим и культурным мышлением, более доверительно относилась ко многим атеистическим идеям, подчас с пылким энтузиазмом участвуя в пропаганде антирелигиозных знаний. В конце 1930-х гг. в большинстве районов Тамбовской области комсомольские организации продолжали направлять комсомольцев для проведения агитации среди населения о закрытии церквей. К примеру, в Ржаксинском районе была выделена группа комсомольцев, занимавшаяся проведением подписки на закрытие церквей, итогом деятельности которой стало закрытие и приспособление под клуб двух храмов⁴.

Используя средства массовой информации как инструмент формирования общественного мнения, советское руководство убеждало молодых ребят во враждебной деятельности, проводимой религиозными институтами и церковнослужителями. К примеру, третьекурсник Жариков был уверен в том, что церковнослужители имеют связи со шпионами и с помощью них передают всю необходимую информацию о Советском Союзе. Источником его убеждений стала одна из статей «Тамбовской правды», где говорилось о том, что попы устанавливают в

кресла исповедуемых микрофоны и вместо проведения исповеди расспрашивают все секреты, которые известны человеку⁵. Описанный случай примечателен не только наглядной иллюстрацией отношения молодежи к церковнослужителям, но и тем, что раскрывает механизм манипулирования общественным сознанием молодых людей.

Между тем результаты переписи населения 1937 г. показали, что больше половины населения страны считают себя верующими людьми (это только те, кто не побоялся открыто об этом заявить). Очевидно, что подобные результаты были неутешительны для руководства партии, предполагавшей к концу второй пятилетки полностью искоренить религию, и способствовали усилению антирелигиозной работы. Немаловажную роль в активизации антирелигиозной работы с молодежью сыграла и подготовка к выборам в Верховный Совет по новой избирательной системе. В частности, комсомольские работники утверждали, что в период подготовки к выборам священнослужители активизировали свою антисоветскую деятельность, «насаждая противонародное и враждебное влияние, особенно в период подготовки к выборам»⁶.

Главное обвинение в адрес священнослужителей сводилось к тому, что они якобы пытались сорвать голосование за кандидатов блока коммунистов и беспартийных⁷. Однако решительная борьба советской власти за секуляризацию сознания молодого поколения отнюдь не всегда достигала своей цели. К примеру, молодая работница завода «Ревтруд» в канун предстоящих выборов говорила о возможности избрания в Советы попа, аргументируя это тем, что среди священников тоже есть хорошие люди⁸. В свою очередь комсомольские работники подобные заявления расценивали как «вражеские» и несовместимые с пребыванием в рядах ВЛКСМ, обосновывая свою позицию несо-

³ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 57. Л. 66.

⁴ Там же. Д. 240. Л. 59.

⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1499. Оп. 1. Д. 532. Л. 83-84об.

⁶ ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 1. Л. 226.

⁷ Там же. Ф. П-1156. Оп. 1. Д. 33. Л. 16.

⁸ Там же. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 131. Л. 21.

вместимостью религии и социалистических ценностей.

Раскрученный в годы «Большого террора» маховик репрессий также стимулировал усиление антирелигиозной пропаганды. Вслед за массовыми арестами священнослужителей и сектантов по стране прокатилась волна истерии по поводу подготовки религиозными деятелями антисоветских заговоров. И хотя официально новая Конституция 1936 г. закрепляла свободу вероисповедания, политические чистки затронули и церковнослужителей, и всех тех, кто имел с ними родственную связь. Отныне они стали приравняться к категории «врагов народа». При этом в комсомольской среде укреплялось представление об особом правовом положении комсомольцев и о бесправии всех верующих, что приводило к формированию психологии вседозволенности по отношению к «социально чуждым» элементам общества. К примеру, комсомолец Флерин оказался за бортом молодежного союза после того, как комсомол узнал о том, что его отец был священнослужителем⁹. За родственную связь с «врагами народа» остался без работы секретарь Кирсановского РК ВЛКСМ Володин¹⁰. Как показывают протоколы комсомольских конференций, подобных случаев на территории Тамбовской области было множество. Все это свидетельствует о складывании радикальных антирелигиозных настроений в комсомольской среде.

Репрессиями подвергались и те, кто состоял в браке с выходцами из духовного сословия. В частности, супруги Сошниковы и Тетько оказались за бортом молодежного союза после того, как стало известно, что их отец был церковнослужителем¹¹. Вместе с тем хранение церковных книг, икон, участие в церковных Таинствах и даже сопереживание чувствам верующих могло стать веской причиной для исключения из комсомола. К примеру, комсомолец Попов, пытавшийся доказать существование Бога, оказался за

бортом молодежного союза¹². Схожая участь постигла молодого отца Фоменкова, тайно крестившего ребенка и хранившего в своей квартире икону¹³. В конечном счете страх за свою судьбу и участь ближайших родственников вынуждал большую часть молодежи избегать участия в традиционных церковных ритуалах. В то же время на месте прежних икон все чаще появлялись портреты «вождей народа», а новой «священной» книгой объявлялся «Краткий курс истории ВКП(б)», восхвалявший заслуги правящей партии и лично Сталина.

Начавшийся в 1938 г. «выход» из «Большого террора» не изменил коренным образом отношения комсомольских и партийных работников к лицам, исповадовавшим ту или иную религию. К примеру, комсомолке Уваровой был объявлен строгий выговор за то, что она крестила своих детей и скрывала это обстоятельство от комсомола¹⁴. Вместе с тем практически всегда проявление религиозных чувств молодым поколением трактовалось комсомольскими организациями как следствие неэффективной организации политического воспитания молодежи и слабого изучения марксистско-ленинской теории.

Нередко комсомольские работники выискивали антисоветски настроенных молодых людей среди родственников церковнослужителей и объясняли их «политические ошибки» пагубным влиянием религии. К примеру, секретарь районного комсомольского комитета Галыгин объяснял нежелание комсомольцев Кукушкина и Чуранова строить социалистическое общество тем, что они были выходцами из духовного сословия¹⁵. Однако в большинстве случаев влияние семьи на формирование религиозных ценностей подрастающего поколения было более свойственно для сельской молодежи. Между тем к городской жизни многие молодые лю-

⁹ ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 62. Л. 16.

¹⁰ Там же. Д. 57. Л. 95.

¹¹ Там же. Ф. П-1160. Оп. 1. Д. 100. Л. 5.

¹² ГАОПИВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф-8. Оп. 1. Д. 599. Л. 99.

¹³ ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 139. Л. 20.

¹⁴ Там же. Ф. П-1165. О. 1. Д. 111. Л. 73.

¹⁵ Там же. Ф. П-1103. Оп. 1. Д. 116. Л. 1.

ди относились как к возможности начать новую жизнь, порвать с прежней системой ценностей и потому, уезжая в город, становились более восприимчивыми к антирелигиозной пропаганде.

Еще более резкие обвинения звучали в отношении религиозных институтов, если при выяснении обстоятельств совершенного убийства усматривалась родственная связь преступника с представителями духовенства. В частности, во время расследования комсомольскими работниками причин совершения убийства комсомольца Пестина особое внимание заострили на том, что он был сыном церковного старосты¹⁶. При этом на заседаниях бюро комсомольских организаций отмечали, что на территории Тамбовской области были случаи совершения суицида среди юношей и девушек под влиянием церковнослужителей. Тем не менее, как правило, подобные заявления не подтверждались конкретными фактами, обличающими взаимосвязь исповедания религии и склонности молодежи к совершению самоубийства.

Между тем стоит отметить, что в исследуемый период антирелигиозная работа достигла своего апогея. Обратим внимание, что в областном центре в 1937 г. функционировало всего два православных храма, две секты баптистов и адвентистов, в то время как в городе насчитывалось 29 ячеек СВБ с количественным охватом в 1575 человек¹⁷. Впрочем, руководство комсомольских организаций продолжало настаивать на неудовлетворительной постановке антирелигиозного воспитания, требуя увеличить количество ячеек воинствующих безбожников¹⁸.

Несмотря на высокую результативность антирелигиозной пропаганды, комсомольские и партийные работники регулярно выискивали элементы сохранения религиозности сознания юношей и девушек, преимущественно сельской местности. Так, в отчете о работе Мордовского РК ВЛКСМ указывали на тот факт, что часть сельской молодежи

продолжали посещать церковь и участвовать в крещении детей¹⁹. Похожая ситуация наблюдалась в ряде сел Мучкапского района, где молодежь во время поста не появлялась на улицах, в то время как на масленицу и Пасху участвовала в маскарадах, картежных играх, устраивала попойки и кулачные бои²⁰. По всей видимости, именно удаленность части молодежи от городской жизни обеспечивала сохранение традиционных русских архетипов поведения.

Трудно не согласиться с мнением Е.А. Астаниной в том, что сохранение бытовой религиозности являлось препятствием на пути к пропаганде атеистических идей [7, с. 107]. На страницах Тамбовской областной газеты был описан случай, когда в одном из совхозов девушки на Пасху освящали куличи, а один тамбовский комсомолец отправился в Мордовский район крестить своего ребенка²¹. Похожие случаи наблюдались и в Каменском районе, когда в день Троицы многие молодые ребята категорически отказывались заниматься прополкой в колхозах²². Таким образом, несмотря на усилия антирелигиозной пропаганды, значительная часть молодых людей, особенно в сельской местности, продолжала испытывать потребность в религии и вере.

Однако, как справедливо заметила С. Дэвис, в 1930-е гг. церковные праздники не только являлись воплощением народной культуры, но и воспринимались массовым сознанием как возможность избежать ежедневной рутины трудовых дней [8, с. 78]. Среди юношей и девушек были весьма распространены случаи отказа от работ в дни церковных праздников. К примеру, молодой работник Дробышев не вышел на работу 7 января, отправился в село к родственникам праздновать Рождество; комсомолец Артемов отсутствовал на работе в этот день по аналогичной причине²³. Руководство комсомольских организаций резко осуждало по-

¹⁶ ГАСПИТО. Ф. П-1155. Оп. 1. Д. 64. Л. 23об.

¹⁷ Там же. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 131. Л. 21.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же. Ф. П-1168. Оп. 1. Д. 33. Л. 9.

²⁰ Там же. Ф. П-1175. Оп. 1. Д. 32. Л. 21.

²¹ Тамбовская правда. 1939. 22 сент. С. 2.

²² ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 389. Л. 27.

²³ Там же. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 229. Л. 21.

добное поведение, рассматривая проявление религиозных чувств молодежью как сохранение пережитков дореволюционного общества в сознании юных строителей коммунизма. После выхода Указа Президиума ВС СССР от 26 июня 1940 г. отношение комсомольских организаций к прогулам в дни церковных праздников особенно ужесточилось. Так, комсомолка Шубина оказалась за бортом молодежного союза после того, как во время религиозного праздника Медовый Спас она «дезорганизовала колхозников», сказав: «Я лучше пойду, погуляю»²⁴. Тем не менее не стоит расценивать случаи отказов молодых ребят работать в дни религиозных праздников как проявление глубинных религиозных убеждений, для большинства молодых ребят это был лишний повод уклониться от участия в хозяйственных работах, лишавших их возможности более интересной организации досуга.

В то же время большая часть комсомольских организаций Тамбовской области отмечали слабую постановку антирелигиозной работы с молодежью, а также незаинтересованность юношей и девушек борьбой за искоренение религиозности. Как верно заметил А.А. Слезин, низкий уровень образованности молодых ребят делал комсомольцев неподготовленными к роли пропагандистов атеизма [9, с. 100]. Несмотря на репрессивный характер и методы борьбы с религией, большинство комсомольцев формально относились к антирелигиозной работе, не мешая своим родственникам и друзьям участвовать в церковных Таинствах и справлять религиозные праздники.

Между тем в числе сопричастных «религиозному дурману» были и руководители комсомольских организаций. Сомнения в правильности атеистических ценностей и влияние унаследованных семейных традиций вынуждали молодых активистов тайно участвовать в исполнении в церковных обрядах. В частности, секретарь комсомольской организации Покрово-Марфинского района Масленников крестил своего сына, при этом ку-

мом стал его брат, а кумой сестра жены, которые также были комсомольцами²⁵. Не менее показательным является поведение комсомольца-счетовода колхоза «Завет Ильича» Комбарова, поспособствовавшего крещению двух своих детей²⁶. Весной 1940 г. комсомольцы колхоза «Пятилетка» Александров и Демин приняли участие в крещении ребенка сестры Александровой²⁷. Как видим, пропаганда атеизма и усилившиеся политические репрессии за совершение юношами и девушками религиозных обрядов так и не смогли полностью искоренить влияние религиозного фактора. По всей видимости, для многих молодых ребят вступление в комсомол отнюдь не подразумевало отказа от религиозных ценностей. Многие юноши и девушки, выступая в авангарде коммунистического движения, продолжали тайно верить в Бога.

Однако среди молодежи были и те, кто вполне осознанно не хотел принимать большевистскую идеологию. К примеру, комсомолец Андусов направил заявление в районный комитет ВЛКСМ, в котором отмечал: «Я честный и не могу комсомольцем идти в церковь венчаться, прошу исключить меня, а потом я, может быть, подам заявление»²⁸. Тем не менее в годы «Большого террора» открыто выражать подобные мысли были готовы далеко не все молодые ребята.

Как показывают сохранившиеся архивные материалы, среди молодежи было немало тех, для кого вопросы религии и веры имели отнюдь не формальное или второстепенное значение. Так, в г. Тамбов был некий Троицкий, который, окончив школу, попал под влияние «церковников», бросил работу на заводе «Комсомолец» и стал во главе ходоатаев об открытии церкви²⁹. Еще более показательным поступком молодой студентки из г. Мичуринск, которая по окончании учебы ушла в монастырь³⁰. Учащиеся старших классов Зинаида и Виктор Булгаковы ушли

²⁴ ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 373. Л. 4.

²⁵ Там же. Д. 235. Л. 118.

²⁶ Коммуна. 1937. 12 мая. С. 3.

²⁷ ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 389. Л. 27.

²⁸ ГАОПИВО. Ф.-8. Оп. 1. Д. 488. Л. 16.

²⁹ ГАСПИТО. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 340. Л. 83.

³⁰ Там же. Д. 331. Л. 99.

из школы в силу религиозных убеждений³¹. Молодая девушка Позднякова, оказавшись под влиянием некой монашки Фоминичной, отказалась от вступления в комсомол, забрав составленную ранее анкету³². Подобное поведение молодых ребят подвергалось осуждению как со стороны комсомола, так и на страницах периодической печати.

Особенно невосприимчивы к пропаганде атеизма была представительница слабого пола. По всей видимости, это связано с тем, что девушки, как правило, больше прислушиваются к наставлениям родителей, а значит, более подвержены влиянию традиционных ценностей. Так, девушки Еремеевского сельсовета, игнорируя требования комсомола принять пункт о закрытии церкви, внесли предложение об открытии нового храма³³. Комсомолец Жиняев утверждал, что во время поста и вплоть до Пасхи девушки отказывались посещать избы-читальни и петь песни³⁴. Вместе с тем существенная часть девушек, невзирая на тяжесть возможных последствий, игнорировала просьбы своих супругов не принимать участия в священных Таинствах. В частности, комсомольцы Морозов, Гордеев получили строгий выговор от комсомольской организации за то, что они оказались не в силах переубедить своих жен относительно необходимости крещения детей³⁵. Между тем комсомольским работникам данный аргумент показался неубедительным, в результате юноши получили выговор³⁶.

Разочарование части молодых ребят в навязанных советской властью социокультурных ценностях, а также нежелание следовать церковным догматам подталкивало к поиску духовной альтернативы православия, вследствие чего распространенным явлением среди подрастающего поколения стало увлечение религиозными сектами и еретическими учениями. К примеру, летом 1940 г. среди

учащихся Тамбовской области активно распространялся документ сектантского содержания под названием «Фландрская цепь»³⁷. Обращает внимание на себя тот факт, что секретарь комсомольской организации Аносова лично сделала более десятка копий данного документа и способствовала их распространению в молодежной среде³⁸. В Хоботовском районе среди молодых ребят пользовалось популярностью так называемое «Письмо с неба», в котором звучали призывы отмечать 100 праздников в году, а также полностью отказаться от колхозных работ³⁹. Как показывают исторические источники, схожие случаи были и во многих других районах Тамбовской области⁴⁰. Нельзя не согласиться с мнением Б.А. Синанова в том, что увлечение молодежью всякого рода сектами объясняется привлекательностью образа жизни сектантов, тогда как политизированная система политического воспитания в комсомоле отталкивала однообразием форм деятельности [10, с. 118].

Нередким явлением среди подрастающего поколения было обращение к помощи знахарей и народных целителей, что также встречало осуждение со стороны комсомольских организаций. Вот характерный отрывок из выступления начальника областного управления НКВД Митряшова: «В Сосновском районе есть сумасшедшая девица, которую зовут Настя. Религиозные мракобесы произвели ее в Святую Настю, к которой ходят на исцеление, в том числе и молодежь. Не так давно к ней приходили четыре молодые девицы из Рудовского района, в том числе одна комсомолка»⁴¹. Еще более иллюстративен поступок комсомольца Нуждина, обратившегося за помощью к ворожее из соседней деревни с просьбой об исцелении заболевшей коровы⁴².

³¹ Коммуна. 1937. 12 мая. С. 3.

³² Молодой сталинец. 1941. 18 мая. С. 2.

³³ ГАСПИТО. Ф. П-1155. Оп. 1. Д. 65. Л. 10б.

³⁴ Там же. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 56. Л. 17.

³⁵ Там же. Ф. П-1102. Оп. 1. Д. 232. Л. 9.

³⁶ Там же.

³⁷ Там же. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 331. Л. 99.

³⁸ Там же.

³⁹ Там же. Ф. П-1183. Оп. 1. Д. 255. Л. 26-27.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Там же. Ф. П-1184. Оп. 1. Д. 331. Л. 100.

⁴² РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. М-1. Оп. 23. Д. 1398. Л. 96.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование показало неоднозначность восприятия молодежью антирелигиозной пропаганды. Насильственные меры борьбы с религиозностью молодых людей встречали различные формы сопротивления. Среди молодежи были не только те, кто проявлял пассивность в антирелигиозной работе, но и те, кто отказывался вступать в комсомол под влиянием сформированных религиозных убеждений. Сохранение религиозности некоторых юношей и девушек было закономерным следствием влияния окружавшей их социокультурной среды, в которой существенную роль продолжала играть религия и вера. Вместе с тем в конце 1930-х гг. все больше молодых людей, разделявших марксистскую идеологию, становилось проводниками атеистических ценностей.

ВЫВОДЫ

Таким образом, результативность антирелигиозного воспитания молодого поколения была противоречивой. Нагнетание атмосферы всеобщего недоверия в годы «Большого террора» способствовало активизации репрессий в отношении молодых ребят, исповедовавших религию или имевших родственную связь с церковнослужителями. Накануне предстоящих выборов в Верховный Совет советское руководство целенаправленно убеждало многих молодых ребят в антисоветской деятельности религиозных институтов и служителей культа, вследствие чего многие комсомольцы, принявшие советскую власть, становились активными участниками различных форм антирелигиозной деятельности. В молодежном менталитете укреплялось представление о религиозной обрядности как об аномалии общественной жизни, а репрессии в отношении церковнослужителей по классовому признаку воспринимались большинством молодых ребят как норма и закономерное следствие обострения классовой борьбы по мере продвижения к коммунизму.

Советская власть требовала от молодежи высокой степени самоотречения и в некотором смысле жертвенности во имя «высших» ценностей, в том числе и в вопросах религии и веры. Пытаясь вытеснить из общественной жизни влияние религиозных институтов, большевики предлагали в качестве альтернативы «новую» религию, имевшую свою догматику и святых. Несомненно, антирелигиозная пропаганда оказывала значительное влияние на разрушение религиозного мировоззрения среди подрастающего поколения. Наиболее благоприятной почвой для усвоения атеистических ценностей стала городская молодежь, порвавшая с традиционными христианскими ценностями в силу отсутствия сдерживающего фактора семьи в процессе секуляризации сознания. Советское руководство целенаправленно подменяло веру в Бога верой во всемогущество и правоту правящей партии и ее вождей. В то же время трудно не согласиться с мнением В.И. и Д.В. Соколовых в том, что вакуум христианской религии, заполненный верой в марксизм и компартию, не содействовал формированию научного мировоззрения молодежи [11, с. 267]. В большинстве случаев это объяснялось неподготовленностью кадров пропагандистов, подчас поверхностно ориентировавшихся в теории научного атеизма.

Вместе с тем среди молодых ребят, а особенно девушек сельской местности продолжали сохраняться многие дореволюционные ценности, неотъемлемой частью которых была религия и вера. Значительная часть молодого поколения, в том числе и некоторые комсомольские активисты, игнорируя требования властных институтов, оставались верными своим религиозным чувствам и убеждениям (подчас и неосознанным). Таким образом, научный атеизм, представленный в качестве эффективного оружия борьбы с религией, так и не смог стать ее полноценной альтернативой в силу влияния синергизма социокультурных факторов, характерных для традиционной патриархальной системы ценностей. Попытки советской власти репрессив-

ными мерами искоренить религию нередко
вызывали озлобление среди верующих моло-

дых людей, зачастую лишь укрепляя их в пра-
воте собственных убеждений.

Список источников

1. Агаджанов Ю.Г. Деятельность КПСС по идейно-политическому воспитанию трудящихся (1921–1937 гг.). Ростов н/Д., 1989.
2. Рохмистров С.Н. Комплексный подход и проблемы его использования в организации коммунистического воспитания молодежи. М., 1981.
3. Косенкин Н.Н. Антисектантский поворот в деятельности комсомола на рубеже 1920–1930-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 2 (70). С. 169–171.
4. Слезин А.А. Политический контроль в религиозной сфере и правосознание молодежи // Философия права. 2010. № 3. С. 95–98.
5. Пономарев М.В. Борьба с религией как составляющая политической культуры советского общества 1917–1930-х гг.: (на материалах Нижней Волги) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2009. № 2 (10). С. 215–221.
6. Хлевнюк О.В. 1937-й: Сталин, НКВД и советское общество. М., 1992. 270 с.
7. Астанина Е.А. Антирелигиозная пропаганда в работе дальневосточных комсомольских организаций в конце 1930-х гг. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 10-1. С. 105–109.
8. Дэвис С. Мнение народа в сталинской России: террор, пропаганда и инакомыслие, 1934–1941. М., 2011. 231 с.
9. Слезин А.А., Чеботарев С.А., Провалова Л.В. и др. Тамбовский комсомол: грани истории. 1918–1945. Тамбов, 2008. 467 с.
10. Синанов Б.А. Некоторые аспекты антирелигиозного воспитания молодежи Северной Осетии в 1920–1930 гг. // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. Вып. 9. С. 114–119.
11. Соколов В.И., Соколов Д.В. Кровь и пот строителей социализма в СССР: 30-е годы XX века. Историко-популярный очерк. Рязань, 2007. 336 с.

References

1. Agadzhanov Y.G. *Deyatel'nost' KPSS po ideyno-politicheskomu vospitaniyu trudyashchikhsya (1921–1937 gg.)* [Activities of the CPSU for the Ideological and Political Education of the Working People (1921–1937)]. Rostov-on-Don, 1989. (In Russian).
2. Rokhmistrov S.N. *Kompleksnyy podkhod i problemy ego ispol'zovaniya v organizatsii kommunisticheskogo vospitaniya molodezhi* [An Integrated Approach and Problems of Its Use in the Organization of the Communist Education of Youth]. Moscow, 1981. (In Russian).
3. Kosenkin N.N. Antisektantskiy povорот v deyatel'nosti komsomola na rubezhe 1920–1930-kh gg. [Anti-sectarian turn in the activities of the Komsomol at the turn of the 1920s–1930s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, no. 2 (70), pp. 169–171. (In Russian).
4. Slezin A.A. Politicheskiy kontrol' v religioznoy sfere i pravosoznaniye molodezhi [Political control in the religious sphere and legal awareness of youth]. *Filosofiya prava* [Philosophy of Law], 2010, no. 3, pp. 95–98. (In Russian).
5. Ponomarev M.V. Bor'ba s religiyey kak sostavlyayushchaya politicheskoy kul'tury sovetskogo obshchestva 1917–1930-kh gg.: (na materialakh Nizhney Volgi) [The fight against religion as a component of the political culture of the Soviet society in the 1917–1930s: (on the materials of the Lower Volga)]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya. 7. Filosofiya. Sotsiologiya i sotsial'nyye tekhnologii* [Bulletin of the Volgograd State University. Series. 7. Philosophy. Sociology and Social Technologies], 2009, no. 2 (10), pp. 215–221. (In Russian).
6. Khlevnyuk O.V. *1937-y: Stalin, NKVD i sovetskoye obshchestvo* [1937: Stalin, the People's Commissariat of Internal Affairs and Soviet Society]. Moscow, 1992, 270 p. (In Russian).

7. Astanina E.A. Antireligioznaya propaganda v rabote dal'nevostochnykh komsomol'skikh organizatsiy v kontse 1930-kh gg. [Anti-religious propaganda in the work of the Far Eastern Komsomol organizations in the late 1930s]. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki – Humanities, Social-economic and Social Sciences*, 2014, no. 10-1, pp. 105-109. (In Russian).
8. Devis S. *Mneniye naroda v stalinskoj Rossii: terror, propaganda i inakomysliye, 1934–1941* [The Opinion of the People in Stalin's Russia: Terror, Propaganda and Dissent, 1934–1941]. Moscow, 2011, 231 p. (In Russian).
9. Slezin A.A., Chebotarev S.A., Provalova L.V. et al. *Tambovskiy komsomol: grani istorii. 1918–1945* [Tambov Komsomol: Facets of History. 1918–1945]. Tambov, 2008, 467 p. (In Russian).
10. Sinanov B.A. Nekotoryye aspekty antireligioznogo vospitaniya molodezhi Severnoy Osetii v 1920–1930 gg. [Some aspects of anti-religious education of the youth of North Ossetia in 1920–1930]. *Nauchnyye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific Problems of Humanitarian Research], 2011, issue 9, pp. 114-119. (In Russian).
11. Sokolov V.I., Sokolov D.V. *Krov' i pot stroiteley sotsializma v SSSR: 30-e gody XX veka. Istoriko-populyarnyy ocherk* [Blood and Sweat of the Builders of Socialism in the USSR: 1930s. Historical and Popular Essay]. Ryazan, 2007, 336 p. (In Russian).

Информация об авторе

Якимов Кузьма Александрович, кандидат исторических наук, доцент кафедры «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1756-3515](https://orcid.org/0000-0003-1756-3515), gnom-gnom123@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.09.2021
Одобрена после рецензирования 20.12.2021
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Kuzma A. Yakimov, Candidate of History, Associate Professor of “History and Philosophy” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1756-3515](https://orcid.org/0000-0003-1756-3515), gnom-gnom123@mail.ru

The article was submitted 27.09.2021
Approved after reviewing 20.12.2021
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 332.1:338.49
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-257-265

Некоторые аспекты развития инфраструктуры Тамбова в начале XXI века

Алексей Юрьевич ИЛЬИН

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
119571, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
auilyin@yandex.ru

Аннотация. Впервые рассмотрены состояние и направления развития базовых элементов городской инфраструктуры Тамбова, особенности урбанизационных процессов в типичном региональном центре Российской Федерации начала XXI века. Для анализа использован исчерпывающий перечень основных опубликованных статистических материалов регионального и федерального уровня. Обоснован вывод о прямой зависимости социально-экономического потенциала города от уровня обеспеченности населения жильем, качественных характеристик городской среды. Первое десятилетие XXI века стало знаковым и переломным в развитии всех сфер городской жизни. В то же время ведущей проблемой по-прежнему оставались финансовые проблемы, связанные с дефицитными городскими бюджетами. Несмотря на сохранявшиеся диспропорции и проблемы, был обеспечен стабильный прирост по основным показателям. Наместились качественные изменения, свидетельствовавшие об эффективности реформ в этой сфере. Появились новые вызовы и тенденции трансформаций общественной жизни при очевидном позитивном общем фоне. Произошедшие изменения позволили повысить качество жизни, уровень удовлетворения основных потребностей жителей города. Материалы исследования могут иметь практическое применение в перспективном планировании основных направлений социально-экономического развития областного центра и региона в целом.

Ключевые слова: урбанизация, инфраструктура, жилищно-коммунальное хозяйство, городская среда

Для цитирования: Ильин А.Ю. Некоторые аспекты развития инфраструктуры Тамбова в начале XXI века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 257-265. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-257-265>

Some aspects of Tambov infrastructure development in the early 21st century

Alexey Y. ILYIN

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
76 Vernandskiy Ave., Moscow 119571, Russian Federation
auilyin@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Ильин А.Ю., 2022

Abstract. For the first time, the state and directions of development of the basic elements of the urban infrastructure of Tambov, the features of urbanization processes in a typical regional center of the Russian Federation in the early 21st century are considered. An exhaustive list of the main published statistical materials of the regional and federal levels was used for the analysis. The conclusion about the direct dependence of the social and economic potential of the city on the level of provision of the population with housing, the qualitative characteristics of the urban environment is substantiated. The first decade of the 21st century has become a landmark and a turning point in the development of all spheres of urban life. At the same time, financial problems associated with deficit city budgets still remained the leading problem. Despite the remaining disproportions and problems, a stable increase in key indicators was ensured. There have been qualitative changes that testify to the effectiveness of reforms in this area. New challenges and trends in the transformation of public life have emerged with an obvious positive general background. The changes made it possible to improve the quality of life, the level of satisfaction of the basic needs of the city's residents. The research materials can have practical application in long-term planning of the main directions of socio-economic development of the regional center and the region as a whole.

Keywords: urbanization, infrastructure, housing and communal services, urban environment

For citation: Ilyin A.Y. Nekotoryye aspekty razvitiya infrastruktury Tambova v nachale XXI veka [Some aspects of Tambov infrastructure development in the early 21st century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 257-265. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-257-265> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Ретроспективный анализ процессов развития общества предполагает выявление наиболее значимых показателей, характеризующих состояние социума на некотором историческом отрезке, их динамики и взаимосвязи. На основе результатов анализа создается база для выявления детерминирующих факторов, определения точек перелома тренда развития или уровня его инерционности. Целым рядом исследователей отмечается,

что «...в процессах эволюционного развития городов и городских систем традиционно-промышленных регионов на первый план выходят проблемы сочетания стабильного и изменчивого, традиционного и инновационного. Коль скоро «традиция» не является родовым экономическим понятием ...для обоснования проявления традиций экономического характера в городах целесообразно использовать такое свойство социально-экономических систем, как инерционность» [1, с. 72]. Заметим: данное утвержде-

ние справедливо не только для экономических, но и для всей совокупности социально-экономических процессов в силу того, что категория «традиция» в ее исконном толковании не вполне соответствует причинам стабильности существующего положения.

Настоящее время – период, уже позволяющий делать выводы о проблемах и эффективности развития всех сфер жизни российского общества в первое десятилетие XXI века, события которого во многом предопределили тот потенциал, которым, несмотря на последующие потрясения, сегодня располагают страна, регионы, муниципальные образования. Благодаря ему, в том числе, имеются возможности более эффективного противостояния угрозам и вызовам. На этом фоне актуальным представляется анализ уровня не только страны и регионов. В большинстве субъектов Российской Федерации административные центры являются в то же время центрами экономическими, культурными,

определяющими направления и динамику развития.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОГО ХОЗЯЙСТВА НАЧАЛА XXI ВЕКА

Тамбов традиционно занимает в регионе положение, характерное для многих областных центров [2–4]. В первое десятилетие XXI века его значение для региона характеризовалось значениями ряда показателей (табл. 1). Снижение значений ряда показателей во многом объясняется изменениями методики расчета. Но общая оценка удельного веса города в структуре региона принципиально не изменилась. Удельный вес по численности населения, составлявший по данным официальной статистики в 2000 г. 24,5 %, за десятилетие увеличился на 1,2 % [5]. Тенденция типична для многих регионов страны со схожим уровнем социально-экономического развития.

Таблица 1

Удельный вес г. Тамбов в основных социально-экономических показателях Тамбовской области (%)

Table 1

The share of the city of Tambov in the main social and economic indicators of the Tambov Region (%)

Показатели	2000 г.	2005 г.	2010 г.
Численность населения	24,5	25,2	25,7
Среднегодовая численность работающих в организациях (без учета занятых индивидуальной трудовой деятельностью (2005), субъектов малого предпринимательства (2010))	30,1	35,0	32,6
Наличие основных фондов организаций (по полной учетной стоимости крупных и средних коммерческих и некоммерческих организаций (2005), по полной учетной стоимости; по коммерческим, без субъектов малого предпринимательства, и некоммерческим организациям (2010))	36,4	65,5	58,2
Объем отгруженных товаров собственного производства (обрабатывающая промышленность)	н. д.*	54,1	47,8
Объем работ, выполненных по виду деятельности «Строительство»	н. д.*	41,6	14,5
Ввод в действие общей площади жилых домов	38,8	46,6	51,8
Оборот розничной торговли	49,7	45,6	25,3
Инвестиции в основной капитал	28,2	37,5	22,7

Примечание: * – сопоставимых для сравнения с данными 2005 и 2010 гг.

Источники: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2005; Регионы России. Основные социально-экономические показатели городов: статистический сборник. М., 2006; Регионы России. Основные социально-экономические показатели городов. М., 2011.

В статье в качестве «реперной точки» принят 2005 г. С определенной долей условности первое десятилетие нового столетия можно разделить на два этапа: первый – с 2000 по 2005 г. – период преодоления последствий негативных процессов и трансформаций 1990-х гг.; второй – 2005–2010 гг. – переход к стабильному социально-экономическому развитию.

Потенциал развития любого города имеет прямую зависимость от уровня обеспеченности населения жильем, возможности улучшения условий проживания, увеличения площади жилищного фонда. Эти параметры являются во многом определяющими факторами развития городской среды и инфраструктуры. Как и многие российские провинциальные центры, Тамбов получил в наследство от советского периода жилищную проблему, оставшуюся весьма острой, несмотря на развернутую в 1960–1980-х гг. масштабную программу строительства жилья. Кардинальные системные изменения, начавшиеся в стране еще в конце 1980-х гг. в связи с «перестроечными» реформами и продолжившиеся в 1990-е гг., принципиально изменили правовые отношения в жилищной сфере [6]. Приватизация государственных и ведомственных квартир обусловила появление новой многочисленной группы собственников жилых помещений (табл. 2).

Всего за 1980–2011 гг. в Тамбове было приватизировано 66315 квартир общей площадью 3110,7 тыс. кв. м (38,4 и 36,8 % от общеобластного показателя соответственно).

Свою роль сыграли рост численности населения города в исследуемом десятилетии, широко развернувшееся коммерческое строительство многоквартирных жилых домов [6]. Общее положение с жильем характеризуется совокупностью базовых показателей, позволяющих также в сравнительном анализе выявить их соотношение со средними по области (табл. 3).

На долю Тамбова приходится более 20 % областного фонда жилых помещений (24,4 % в 2010 г.) и более 40 % помещений в городской местности. Кроме того, в исследуемый

период бурно развивалось строительство жилья на пригородных территориях, относящихся к Тамбовскому району. Для большей части жителей новых микрорайонов Тамбов остался местом работы, учебы детей и т. п.

В то же время размер площади, приходящейся в среднем на одного жителя в городе, несколько ниже областного. Такое положение объясняется большей средней площадью в расчете на одного проживающего в сельской местности и отдельных городах – райцентрах (Моршанск, Уварово), где в большей степени наличествует индивидуальная застройка, хотя качество жилых помещений, построенных десятилетия назад, не всегда отвечает современным требованиям. В 2010 г. на долю Тамбова приходилось более 40 % общей по области площади аварийного и ветхого жилья и почти 66 % такого жилья в городской местности. В городе оставалось значительное количество состоящих на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях семей: 11154 в 2000 г., 7512 в 2010 г. (более 35,5 % от общего по области) [6, с. 70].

Все это иллюстрирует остроту жилищной проблемы в Тамбове в первое десятилетие XXI века, особенно с учетом нормативов обеспеченности жильем, установленных Жилищным кодексом, и неравномерности распределения жилой площади между домохозяйствами. Ее решение стало одной из приоритетных задач развития города [6]. Относительно стабильный период в экономике, рост доходов населения позволили нарастить темпы жилищного строительства (табл. 4).

За десятилетие в Тамбове прирост вводимых в действие составил: жилой площади – 208 %, жилой площади в расчете на 1 тысячу населения – 237,8 %, индивидуальных жилых домов 550 % (по области 136, 163,5 и 208 % соответственно). Наибольший прирост по индивидуальным жилым домам объясняется в первую очередь выделением значительных территорий, в том числе переданных из Тамбовского района, для строительства новых микрорайонов с индивидуальной застройкой. Налицо окончательное оформление перелома тренда в развитии городской территории.

Таблица 2

Приватизация жилищного фонда в Тамбове (за год, единиц)

Table 2

Privatization of the housing stock in Tambov (for the year, units)

Приватизировано квартир	2000 г.	2005 г.	2010 г.
Всего по области	7271	9009	5124
в том числе в городской местности	6190	7296	4500
в том числе в Тамбове	3097	5149	2611
Удельный вес Тамбова в общеобластном показателе (%)	42,6	57,1	50,9

Источник: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2012.

Таблица 3

Жилищные условия населения Тамбова (на конец года)

Table 3

Housing conditions of the population of Tambov (at the end of the year)

	2000 г.	2005 г.	2010 г.
Общая площадь жилых помещений (тыс. кв. м)			
всего по области	24637,3	25362,0	26260,9
в том числе в городской местности	13159,9	13891,4	14688,2
в том числе в Тамбове	5428,8	5835,7	6408,0
Общая площадь жилых помещений, приходящихся в среднем на одного жителя (кв. м)			
всего по области	20,3	22,3	24,1
в том числе в городской местности	19,0	21,1	23,0
в том числе в Тамбове	18,1	20,5	22,9
Ветхий и аварийный жилищный фонд (общая площадь жилых помещений, тыс. кв. м)			
всего по области	308,0	912,0	783,1
в том числе в городской местности	210,4	463,4	483,7
в том числе в Тамбове	128,0	282,7	318,1

Источник: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2012.

Таблица 4

Ввод в действие жилых домов в Тамбове (общая площадь)

Table 4

Commissioning of residential buildings in Tambov (total area)

	2000 г.	2005 г.	2010 г.
Всего по области (тыс. кв. м)*	241,13	350,25	569,15
в том числе в Тамбове	95,49	162,68	294,83
Удельный вес Тамбова (%)	39,6	46,4	51,8
В расчете на 1000 человек населения (кв. м)			
всего по области	197,3	306,0	519,9
в том числе в Тамбове	311,0	569,0	1050,7
Индивидуальных жилых домов (тыс. кв. м)			
всего по области	114,09	221,71	391,79
в том числе в Тамбове	26,48	71,10	172,27

Примечание: * – включая индивидуальные.

Источник: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2012.

Таблица 5

Протяженность уличных инженерных сетей в Тамбове (на конец года, км)

Table 5

The length of street engineering networks in Tambov (at the end of the year, km)

Показатели	2000 г.	2005 г.	2010 г.	Δ (2010/2000; %)
Одинокое протяжение уличной водопроводной сети	309,5	310,3	358,5*	+15,8
Одинокое протяжение уличной канализационной сети	145,5	148,8	186,0*	+27,8

Примечание: * – на начало года.

Источник: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2010.

Таблица 6

Перевозки пассажиров автобусами общего пользования в Тамбове

Table 6

Transportation of passengers by public buses in Tambov

Показатели	2000 г.	2005 г.	2010 г.
Перевезено пассажиров (млн человек)	97,115	30,051	39,144
Пассажирооборот (млн пассажиро-километров)	1041,6	261,4	295,8

Источник: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2012.

Таблица 7

Охрана окружающей среды в Тамбове

Table 7

Environmental protection in Tambov

Показатели	2000 г.	2005 г.	2010 г.	Δ (2010/2000; %)
Забрано воды из водных объектов (млн куб. м)	64,10	57,20	50,50	-21,2
Использовано воды (млн куб. м)	58,60	57,00	41,40	-29,3
Оборотное и повторно-последовательное водоснабжение (млн куб. м)	167,54	200,43	191,84	+14,5
Сброшено загрязненных сточных вод в поверхностные водные объекты (млн куб. м)	37,30	40,09	2,39	-93,6
Количество уловленных загрязняющих атмосферный воздух веществ (тыс. т)	8,61	3,5	4,36	-49,4
Затраты на охрану окружающей среды (млн руб.)	166,63	185,72	257,46	+54,5

Источник: Города и районы Тамбовской области: статистический сборник. Тамбов, 2012.

Таблица 8

Бюджет Тамбова (в фактически действовавших ценах; млн руб.)

Table 8

Budget of Tambov (in actual prices; million rubles)

Показатели	2000 г.	2002 г.	2004 г.	2006 г.	2008 г.	2010 г.
Доходы	553,1	944,8	1372,2	2372,9	3966,5	5013,6
в том числе в иностранной валюте (млн долл. США)	н. д.	30,2	44,7	87,3	159,5	165,1
в том числе собственные доходы	н. д.	448,4	610,2	2372,9	1915,8	4053,7
Расходы	565,0	1046,2	1555,8	2162,7	4019,6	5138,5
Сальдо бюджета (+ профицит; – дефицит)	-11,9	-101,4	-183,6	+210,2	-53,1	-124,9

Одновременно решались задачи развития коммунальной инфраструктуры. Как и для многих провинциальных городов, для Тамбова важное значение имело развитие инженерных коммуникаций – водопроводной и канализационной сетей, системы газоснабжения и теплоснабжения – систем, обеспечивающих комфортные условия проживания, поддерживающих жизнедеятельность [7].

За период 2000–2010 гг. был обеспечен рост ряда важнейших показателей (табл. 5).

В 2005, 2008–2010 гг. введено в действие 29,3 км газовых сетей коммунального назначения. Значительный прирост, если учесть, что часть новостроек оборудовалась электроплитами [6, с. 230].

Прирост показателей во многом обусловлен образованием новых микрорайонов с индивидуальной застройкой и строительством МКД на месте сносимых старых кварталов, не имевших соответствующего инженерного обеспечения.

В развитии общественного транспорта, обеспечивающего потребности большей части горожан, также начали отчетливо проявляться существенные изменения. Во-первых, быстрыми темпами росло количество личного автотранспорта у жителей города. Во-вторых, значительно увеличилось количество перевозок, осуществляемых предпринимательским сектором – физическими и юридическими лицами. С 2000 г. официальная статистика в совокупном показателе учитывает объем предоставляемых ими услуг. Но потребность населения в доступном общественном транспорте получила и дополнительный стимул в связи с расширением территории города.

Традиционно общественный транспорт в Тамбове представляли автобусы, троллейбусы и такси. С начала 1990-х гг. быстро росло количество микроавтобусов, больше известных под названием маршруток, то есть маршрутных такси. В силу финансовых проблем объем услуг по перевозке пассажиров троллейбусами, исключительно организуемой муниципальным унитарным предприятием, снижался, как и количество маршрутов и единиц транспорта (если, например, в 2003 г.

троллейбусами было перевезено 40,7 млн пассажиров, то в 2007 г. – 12,7 млн) [6]. Статистика приводит – как показательные для характеристики обеспеченности населения транспортными услугами – данные о пассажироперевозках автобусами общего пользования всех категорий (табл. 6).

Рост значений показателей после 2005 г. не стал устойчивым трендом, их изменения после 2010 г. были волнообразными. Но в целом, организация городского общественного транспорта в первое десятилетие текущего столетия отвечала требованиям удовлетворения потребностей населения.

Качество жизни населения прямо зависит от экологической обстановки в городе¹. Тамбов был и остается одним из самых экологически чистых городов России [6]. Приводимые официальной статистикой данные свидетельствуют о позитивных изменениях в сфере охраны окружающей среды в 2000–2010 гг. (табл. 7).

Снижение забора и использования воды, количества уловленных загрязняющих веществ в основном обусловлено снижением показателей по промышленным предприятиям. Существенный прирост затрат на охрану окружающей среды позволил кардинально снизить объем сбросов сточных вод в поверхностные водные объекты. Несмотря на рост числа автомобилей, загрязняющих атмосферу вредными выбросами, экологическая обстановка в городе оставалась благоприятной для жителей.

Потенциал развития города, повышения качества жизни его жителей, эффективности функционирования систем жизнеобеспечения определяется в первую очередь объемом и динамикой финансовых ресурсов города [8]. Тамбов, как и многие другие провинциальные областные центры, не относящиеся к крупным промышленным городам, был и остается дотационным, что также относится и к региону. Известные негативные процессы конца 1980–1990-х гг. обусловили снижение

¹ Индекс качества жизни. База данных / Сайт ВЭБ.РФ. 2021. URL: <https://citylifeindex.ru/database> (дата обращения: 22.09.2021).

поступлений средств в городской бюджет [9]. Эта инерция не была преодолена и в начале XXI века (табл. 8).

Исключение составляют показатели 2006 г., в котором сумма доходов городского бюджета была обеспечена собственными доходами и превысила расходы. Положительно и изменение доли собственных доходов в общем объеме доходов бюджета: в 2002 г. – 47 %, в 2004 г. – 44 %, в 2008 г. – 48,8 % и в 2010 г. – 81 %.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ широкого комплекса статистических материалов по г. Тамбов за 2000–2010 гг. с полной уверенностью позволяет охарактеризовать это время как значимый

этап развития городского хозяйства. Несмотря на сохранявшиеся диспропорции и проблемы, был обеспечен стабильный прирост по основным показателям. Намечались качественные изменения, свидетельствовавшие об эффективности реформ в этой сфере. В то же время ведущей проблемой по-прежнему оставались финансовые проблемы, связанные с дефицитными городскими бюджетами.

Первое десятилетие нового века стало знаковым и переломным. Проявились новые вызовы, новые тенденции трансформаций общественной жизни, но позитивный общий фон очевиден. Для г. Тамбов, его жителей, как и для всех россиян, произошедшие изменения позволили обрести уверенность в будущем, повысить качество жизни, уровень удовлетворения основных потребностей.

Список источников

1. Дворядкина Е.Б., Голошейкин Е.В., Арагилан И.В. Инерционность как свойство экономического развития городов традиционно-промышленного региона // Управленец. 2014. № 5/51. С. 72-78.
2. Города и районы Тамбовской области: статистический сборник / под ред. В.Н. Толмачева и др. Тамбов, 2005. 330 с.
3. Регионы России. Основные социально-экономические показатели городов / под ред. И.С. Ульянова и др. М.: Федеральная служба гос. статистики (Росстат), 2006.
4. Регионы России. Основные социально-экономические показатели городов / под ред. И. С. Ульянова и др. М.: Федеральная служба гос. статистики (Росстат), 2011.
5. Регионы России. Основные характеристики субъектов Российской Федерации: статистический сборник / под ред. В.Е. Галицкого и др. М.: Гос. комитет Российской Федерации по статистике (Госкомстат России), 2002.
6. Города и районы Тамбовской области: статистический сборник / под ред. В.А. Рукина, Н.В. Перепелкиной, Т.Е. Загородниковой и др. Тамбов: Тамбовстат, 2012. 267 с.
7. Города и районы Тамбовской области: статистический сборник / под ред. В.А. Рукин, Н.В. Перепелкиной, Т.Е. Загородниковой и др. Тамбов: Тамбовстат, 2010. 196 с.
8. Тамбовская область в цифрах, 2014: краткий статистический сборник. Т. 17 / под ред. В.А. Рукиной, Н.В. Перепелкиной, Т.Е. Загородниковой и др. Тамбов: Тамбовстат, 2014. 71 с.
9. Тамбову – 370 лет: юбилейный историко-статистический сборник / под ред. В.Н. Толмачева и др. Тамбов: Изд-во «Юлис», 2006. 302 с.

References

1. Dvoryadkina E.B., Golosheykin E.V., Aragilyan I.V. Inertsionnost' kak svoystvo ekonomicheskogo razvitiya gorodov traditsionno-promyshlennogo regiona [Inertia as a property of the economic development of cities in a traditionally industrial region]. *Upravlenets* [Manager], 2014, no. 5/51, pp. 72-78. (In Russian).
2. Tolmachev V.N. et al. (eds.). *Goroda i rayony Tambovskoy oblasti. Statisticheskiy sbornik* [Cities and Districts of the Tambov Region. Statistical Compendium]. Tambov, 2005, 330 p. (In Russian).
3. Ulyanov I.S. et al. (eds.). *Regiony Rossii. Osnovnyye sotsial'no-ekonomicheskiye pokazateli gorodov* [Regions of Russia. Key Social and Economic Indicators of Cities]. Moscow, Federal State Statistics Service Publ., 2006. (In Russian).

4. Ulyanov I.S. et al. (eds.). *Regiony Rossii. Osnovnyye sotsial'no-ekonomicheskiye pokazateli gorodov* [Regions of Russia. Key Social and Economic Indicators of Cities]. Moscow, Federal State Statistics Service Publ., 2011. (In Russian).
5. Galitskiy V.E. et al. (eds.). *Regiony Rossii. Osnovnyye kharakteristiki sub'yektov Rossiyskoy Federatsii: statisticheskiy sbornik* [Regions of Russia. Main Characteristics of the Subjects of the Russian Federation: Statistical Compendium]. Moscow, State Committee of the Russian Federation on Statistics Publ., 2002. (In Russian).
6. Rukin V.A., Perepelkina N.V., Zagorodnikova T.E. et al. (eds.). *Goroda i rayony Tambovskoy oblasti. Statisticheskiy sbornik* [Cities and Districts of the Tambov Region. Statistical Compendium]. Tambov, Tambovstat Publ., 2012, 267 p. (In Russian).
7. Rukin V.A., Perepelkina N.V., Zagorodnikova T.E. et al. (eds.). *Goroda i rayony Tambovskoy oblasti. Statisticheskiy sbornik* [Cities and Districts of the Tambov Region. Statistical Compendium]. Tambov, Tambovstat Publ., 2010, 196 p. (In Russian).
8. Rukin V.A., Perepelkina N.V., Zagorodnikova T.E. et al. (eds.). *Tambovskaya oblast' v tsifrakh, 2014: kratkiy statisticheskiy sbornik. T. 17* [Tambov Region in Figures, 2014: a Brief Statistical Compendium. Vol. 17]. Tambov, 2014, 71 p. (In Russian).
9. Tolmachev V.N. et al. (eds.). *Tambovu – 370 let: yubileynyy istoriko-statisticheskiy sbornik* [Tambov is 370 Years Old: Anniversary Historical and Statistical Compendium]. Tambov, “Yulis” Publ., 2006, 302 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ильин Алексей Юрьевич, доктор исторических наук, профессор, директор, Тамбовский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Тамбов, Российская Федерация, OCRID: [0000-0002-5076-045X](https://orcid.org/0000-0002-5076-045X), aulyin@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.10.2021
Одобрена после рецензирования 20.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Alexey Y. Ilyin, Doctor of History, Professor, Director, Tambov Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Tambov, Russian Federation, OCRID: [0000-0002-5076-045X](https://orcid.org/0000-0002-5076-045X), aulyin@yandex.ru

The article was submitted 21.10.2021
Approved after reviewing 20.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 94(100)“1914/19”; 94(436).08
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-266-275

Мифологизация Талергофа: от коммеморации к политическому мифу

Александр Романович ЮРЛОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
yurlovsasha@mail.ru

Аннотация. Проблема формирования политического мифа вокруг австро-венгерского лагеря для интернированных лиц Талергоф, действовавшего в годы Первой мировой войны не-подалеку от австрийского города Грац, занимает важное место в изучении истории русинского народа. В связи с появлением возможности проведения сравнительного анализа немецкого и украинского списков узников лагеря, нами предлагается новая оценка отечественных и зарубежных источников по исследуемой теме, которые долгое время служили основой для формирования широко распространенного историографического облика лагеря. В результате исследования выяснены ключевые вехи и эпизоды формирования В.Р. Вавриком политического мифа вокруг Талергофа как концентрационного лагеря для уничтожения представителей русинского населения. Проведенная работа демонстрирует, что и иные известные межвоенные оценки сущности лагеря Талергоф, как правило ссылающиеся лишь на работы В.Р. Ваврика, существенно преувеличивали степень трагедии ввиду недостатка альтернативных данных. По итогам работы отмечена недопустимость возведения истории Талергофа в ранг больший, чем национальная трагедия русинского населения Галиции и Буковины. Определено также, что история лагеря неслучайно стала политизированным мифом о намеренном «геноциде» и «Голгофе» русинского населения, необходимым узким политическим кругам для решения задач национального строительства и, к сожалению, всерьез воспринятым абсолютным большинством отечественных историков. Проведенное исследование расширяет поле для предметных дискуссий вокруг истории одного из наиболее политизированных лагерей Первой мировой войны и предлагает иной подход к оценке событий изучаемого периода.

Ключевые слова: Талергоф, русофильство, Первая мировая война, Австро-Венгрия, коммеморация

Для цитирования: Юрлов А.Р. Мифологизация Талергофа: от коммеморации к политическому мифу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 266-275. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-266-275>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-266-275

The mythologization of Thalerhof: from commemoration to political myth

Aleksandr R. IURLOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
yurlovsasha@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Юрлов А.Р., 2022

Abstract. The problem of the development of the political myth around the Austro-Hungarian internment camp Thalerhof, which operated during World War I near the Austrian city of Graz, takes an important place in the study of the history of the Rusyn people. Given the possibility of a comparative analysis of German and Ukrainian lists of prisoners of the camp, we offer a new assessment of domestic and foreign sources on the subject under study, which for a long time served as the basis for the development of a widespread historiographical image of the camp. As a result of the study, the key milestones and episodes of V.R. Vavrik's development of the political myth around Thalerhof as a concentration camp for the extermination of representatives of the Rusyn population are clarified. The research shows that other well-known inter-war assessments of the nature of the Thalerhof camp, usually referring only to the works of V.R. Vavrik, substantially exaggerated the extent of the tragedy due to a lack of alternative data. The results of the work indicate that the history of Thalerhof cannot be elevated to a higher rank than the national tragedy of the Rusyn population of Galicia and Bukovina. It was also defined that the history of the camp has become a politicized myth about the intentional "genocide" and "Calvary" of the Rusyn population, necessary for narrow political circles to solve the problems of nation-building and, unfortunately, taken seriously by the absolute majority of national historians. The study expands the field for substantive discussions of the history of one of the most politicized camps of the World War I and offers a different approach to the assessment of the events of the studied period.

Keywords: Thalerhof, Russophilia, World War I, Austria-Hungary, Commemoration

For citation: Iurlov A.R. Mifologizatsiya Talergofa: ot kommémoratsii k politicheskómu mifu [The mythologization of Thalerhof: from commemoration to political myth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 266-275. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-266-275> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

История функционирования австро-венгерского лагеря для интернированных лиц Талергоф является наиболее политизированным эпизодом антирусофильской кампании в годы Первой мировой войны. Немногочисленность источников по данной проблеме стала первопричиной широко распростра-

нившегося мнения исследователей о том, что в своей сущности Талергоф являлся концентрационным лагерем для уничтожения русофильски настроенных представителей русинского населения. Однако появление в открытом доступе украинских списков узников лагеря и сравнение его с ключевыми источниками по проблеме открывают перед иссле-

дователями новые возможности в определении истинного характера лагеря Талергоф.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Нами была предпринята попытка систематизировать имеющиеся представления о сущности Талергофа и провести сравнительный анализ имеющихся источников со вновь полученными данными из украинских списков с целью определения наиболее противоречивых фактов из истории лагеря.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из первых и наиболее полных источников по истории талергофского вопроса, безусловно, является «Талергофский альманах. Пропамятная книга австрийских жестокостей, изуверств и насилий над карпато-русским народом во время Всемирной войны 1914–1917 годов». Этот уникальный сборник, вышедший из-под пера общественных деятелей, исследователей и бывших узников лагеря, состоявших в так называемом львовском Центральном Талергофском комитете, принадлежавшем к русофильскому крылу (редактор альманаха – галицко-русский публицист С.Ю. Бендасюк), публиковался в межвоенный период четырежды: в 1924, 1925, 1930 и 1932 гг.

Особенностью и очевидным преимуществом этого труда является тот факт, что в нем сохранились непосредственные свидетельства, документы, воспоминания и даже некоторые фотографии и творчество не только узников лагеря Талергоф, но непосредственных очевидцев и жертв австрийского террора вне его стен, а также некоторые материалы их родственников.

Однако следует отметить, что никакой попытки систематизации полученных данных вплоть до середины 1930-х гг. исследователями не предпринималось: «Талергофский альманах» в его четырех выпусках демонстрирует нам, помимо повседневной жизни узников в лагере Талергоф, картину многочисленных актов насилия, казней и ре-

прессий за его пределами, однако иные задачи составителями альманаха решены все-таки не были. Так, полноценный список узников Талергофа и прочих жертв австро-мадьярского террора планировалось опубликовать в рамках пятого выпуска сборника «Талергофский альманах», однако начавшаяся вскоре Вторая мировая война не поспособствовала этому: многие собранные документы и свидетельства, а также и сами списки узников, подготовленные Талергофским комитетом, были безвозвратно утрачены, а деятельность самого комитета была полностью остановлена. Лишь в начале 50-х гг. XX века в очередной раз назрела необходимость вернуться к работе по увековечиванию имен узников Талергофа. Примечательно, что произошло это в связи с юбилейными событиями: на историко-политическом горизонте в то время появилась дата 300-летия воссоединения Левобережной Украины с Россией.

Отметим, что «Талергофский альманах», несмотря на кажущуюся широкую известность в научной среде, весьма скупо используется в историческом сообществе. Так, в работе австрийской исследовательской группы в составе Н.-М. Голль, Г. Хоффмана и Ф. Лесиакмы находим альманах в списке источников, однако ссылок на работу в самой книге нет. Это тем более удивительно, что исследовательская группа, основываясь на австрийских документах, достаточно детально воссоздала повседневные условия жизни узников в лагере, которым посвящены многочисленные дневники самих узников, опубликованные в четырех томах альманаха. При этом все-таки необходимо уточнить, что большинство мельчайших деталей о быте в лагере, содержащихся в «Талергофском альманахе», совпадают с источниками исследовательской группы, что может говорить о высокой степени достоверности как воспоминаний узников, так и текста современной австрийской научной работы.

При этом многие отечественные исследователи и публицисты предпочитают «Талергофскому альманаху» другой источник – откровенно русофильские работы галицко-

русского (русинского) писателя и историка В.Р. Ваврика, который в годы Первой мировой войны сам прошел через лагерь Талергоф. И хотя наиболее популярной и цитируемой следует считать его работу «Терезин и Талергоф», вышедшей в свет в 1960-е гг., базовые принципы и идеи она унаследовала из ряда публикаций В.Р. Ваврика межвоенного периода. По замечанию И.И. Барина, именно с подачи В.Р. Ваврика понятия «Терезин» и «Талергоф» стали «идейными паролями русофильского движения, которые он пытался вывести за рамки интеллигентских рассуждений» [1, с. 259]. Так, в двадцатую годовщину событий, в 1934 г., В.Р. Ваврик обращался к теме репрессий и лагерной «Голгофы» не менее сорока раз – как в публицистике, так и в художественных произведениях «для народа».

Остановимся подробнее на суждениях В.Р. Ваврика, которые, на наш взгляд, способствовали формированию весьма неоднозначного и отчасти некорректного восприятия Талергофа как его современниками, так и последующими поколениями исследователей и рядовых жителей Галиции.

В отличие от «Талергофского альманаха», который по существу являет собой лишь слабо систематизированный сборник воспоминаний узников Талергофа и лиц, пострадавших от австро-венгерского насилия, без излишних дополнений редакторов сборника, способных существенно скорректировать сущность работы, «страшный Талергоф» В.Р. Ваврика представляет собой «лютейший застенки из всех австрийских тюрем», а также «немецкую преисподнюю». «Муки в Талергофе», описанные В.Р. Вавриком в весьма едком публицистическом стиле, действительно поражают читателя, создавая ощущение присутствия в концентрационном лагере, созданном для уничтожения русинского населения [2, с. 93, 104].

Примечательно, что В.Р. Ваврик нередко выгодно ссылаясь в своих работах на воспоминания и записки из «Талергофского альманаха», который сам по себе несет несколько иной посыл: этот источник в действительности формирует отношение к Талергофу как

к месту, которое, хотя и стало трагедией для населения Галиции, но вовсе не было «Голгофой», предназначенной для «геноцида карпато-русских москвофилов». Как мы уже выяснили, условия жизни в лагере были катастрофическими лишь с санитарно-эпидемиологической точки зрения, а отнюдь не в том ключе, о котором сообщает нам В.Р. Ваврик. Приведем в качестве подтверждения ряд примеров.

Приводя собственное описание Талергофа, В.Р. Ваврик неоднократно указывает на то, что пользовался «дневниками и записками талергофских невольников» [2, с. 93], хотя сам являлся узником Талергофа и мог ссылаться на других заключенных лишь для дополнения общей картины или сравнения отдельных фактов. Помимо этого, многочисленные дневники и мемуары узников, как мы уже знаем, в деталях описывают лагерный быт, подтверждая тем самым австрийские источники, а также отражают внутренние переживания авторов.

В публицистическом же тексте В.Р. Ваврика обыденные речевые конструкции «я видел», «я вспоминаю», «со мной произошло», «мне...» отсутствуют полностью, хотя закономерно предположить, что описанные им голод, заболевания и эпидемии, жестокости военных не могли не коснуться его самого. Узник Талергофа В.Р. Ваврик, сообщающий о страшной «Голгофе», практически ничего не рассказывает о собственных буднях в Талергофе за исключением ряда общих фраз: «сидел в углу барака над сбитым из досочек столиком» и выпускал рукописный сатирический журнал «Талергофская хандра». Примечательно, что сведения о некоем рукописном издании действительно обнаруживаются в воспоминаниях Феофана Курилло, однако он пишет о нем, как о журнале из Терезина. При этом имеются свидетельства издателя работ В.Р. Ваврика священника Р.Н. Самело о том, что сохранился лишь единственный экземпляр этого журнала, находящийся в частной коллекции П.С. Гардого, который занимался переизданием «Талергофского альманаха» в 1960-е гг., в США, а потому подтвер-

дить достоверность существования этой работы на данный момент затруднительно [3, с. 4].

При этом, как было выяснено ранее, ни голод, который имел место в лагере, ни злодеяния австрийских военных не носили регулярный и катастрофический характер: быт в Талергофе не походил на «лагеря смерти». Несмотря на упоминание жестокостей и произвола в лагере, мемуары действительно указывают на имевшие там место положительные явления, в то время как работы В.Р. Ваврика представляют апокалиптическую картину.

На еще одну странность обращает внимание отечественный исследователь истории Талергофа И.И. Баринов. В четвертом выпуске «Талергофского альманаха» В.Р. Ваврик в деталях описал подробности собственного ареста австрийскими военными при попытке пересечения линии фронта, после чего его отправляют во львовскую тюрьму «Бригидки» и транспортируют в Терезин, режим содержания в котором отличался благожелательным отношением администрации и местного населения (цит. по: [4, с. 99]). В предисловии к изданию его работы 1966 г. предлагается совершенно иная версия: согласно ей, В.Р. Ваврик был арестован «по доносу шовиниста-украинца» [3, с. 3]. Никаких деталей ареста здесь не приводится, в то время как в тексте 1930 г. он указывал, что был переведен в крепость за несколько дней до взятия Львова российскими войсками, а именно – в конце августа 1914 г. Нет в текстах и упоминаний о дате перевода В.Р. Ваврика из Терезина в Талергоф.

При этом в издании 1966 г. В.Р. Ваврик сообщает, что «крепость опустела» спустя несколько дней после Пасхи 1915 г., которая отмечалась в том году 22 марта/4 апреля [3, с. 33]. Таким образом, есть основания полагать, что в Терезине В.Р. Ваврик пробыл до конца марта 1915 г.

При этом в «Талергофском альманахе» содержатся свидетельства, говорящие нам о том, что транспорт с интеллигенцией из Терезина прибыл в лагерь лишь в начале мая 1915 г., а в краткой биографии В.Р. Ваврика

из «Талергофского альманаха» сообщается, что он попал в лагерь через год после отправки в Терезин, после чего был призван в армию на итальянский фронт. Воспоминания священника Григория Макара относят этот призыв к периоду с июля по ноябрь 1915 г. В некрологе писателя указано, что он был зачислен в полк в октябре 1915 г. [5, с. 18].

Весьма неясная картина пребывания В.Р. Ваврика в лагере тем не менее позволяет предположить, что он мог находиться в лагере от 3 до 8 месяцев в промежутке с марта по октябрь 1915 г. – то есть в период, когда эпидемия тифа уже пошла на спад и ситуация в лагере в целом была стабильной. На наш взгляд, именно этот факт объясняет специфику работ В.Р. Ваврика: безусловно, будучи молодым человеком (на момент попадания в Талергоф ему было 24 года), он мог оказаться под впечатлением от условий содержания в лагере и рассказов о количестве смертей зимой 1914–1915 гг. Тем не менее он не был свидетелем этого наиболее трагического периода существования Талергофа, а потому не имел фактического права составлять описанную им «действительность».

Быт лагеря, описанный как в воспоминаниях «Талергофского альманаха», так и в работе исследовательской группы, основанной на документальных австрийских источниках, указывают нам на неподготовленность военных и местных властей к размещению столь внушительного числа узников. В.Р. Ваврик указывает, что «до зимы 1915 г. в Талергофе не было барачков», и «люди лежали на земле под открытым небом в дождь и мороз» [3, с. 36], однако мы выяснили, что лишь несколько первых дней были в действительности проведены узниками в чистом поле, после чего начали разворачиваться палаточный городок и строительство барачков.

Более того, В.Р. Ваврик отождествляет понятия «талергофец» и «русин», хотя установлено, что, несмотря на абсолютное большинство населения Галиции, в лагере были представители и иных народностей, в частности – поляки, евреи. У Т.М. Исламова имеются также отдельные сведения о сло-

венцах и более сорока румынах, которые попали в Талергоф в начале его существования [6, с. 439]. В целом, эти данные соотносятся с результатами работы исследовательской группы и сведениями из «Талергофского альманаха», где мы находим утверждения, что после очередного транспорта, прибывшего в лагерь, на площади «слышится речь польская, цыганская и румынская», и «между нами находятся хорошие люди, особенно чехи». Упоминаний о словаках в «Талергофском альманахе» нет, однако можно предположить, что под ними узники могли понимать тех же чехов.

Кроме того, как и в случае с «Алфавитным указателем жертв...» Р.Д. Мировича, в текстах В.Р. Ваврика мы встречаем не только жертв Талергофа, но и имена тех лиц, которые погибли за его пределами от австро-венгерского террора. О смерти в самом Талергофе В.Р. Ваврик пишет весьма противоречиво: «Смерть в Талергофе редко была естественной. Там ее прививали ядом заразных болезней. По Талергофу триумфально прогуливалась насильственная смерть» [3, с. 39]. Однако сам В.Р. Ваврик упоминает лишь несколько случаев насильственной смерти, ссылаясь на воспоминания из «Талергофского альманаха», остальных же он помечает, как «погибших в Талергофе».

Действительно, мы можем обнаружить ряд насильственных смертей в лагере, на что указывают не только мемуары, но и данные австрийской исследовательской группы [7, S. 82]. Однако число подобных случаев было крайне мало – несопоставимо с числом смертей от того же тифа. Кроме того, как отмечает исследовательская группа, все случаи насильственной смерти становились предметом разбирательств в администрации лагеря. И тем не менее не было установлено ни единого случая, где была бы признана вина военного, неправомерно убившего узника. При этом мы осознаем, что в условиях военного времени у охраны лагеря в действительности могли быть широчайшие карательные полномочия в отношении любого сомнительного действия узника, что и служило причиной последующего их юридического оправдания,

хотя на практике злоупотребления вполне могли иметь место.

Таким образом, есть все основания полагать, что работы В.Р. Ваврика не носят объективный характер. Они, в отличие от того же «Талергофского альманаха», могли иметь совершенно иные цели: не сохранить память и рассказать правду о Талергофе и его узниках, а создать ужасающий «политический миф», вокруг которого можно сплотить народ-мученик для решения определенных целей. Одной из них вполне можно считать противостояние с противоположным по устремлениям «украинофильством» и украинским национализмом.

Так, в работах В.Р. Ваврика отчетливо прослеживаются антиукраинские настроения, все украинцы, имевшие отношение к Талергофу, изображаются в крайне негативном свете как предатели и доносчики. Он отмечает, что «Украинские хитрецы и фальсификаторы истории пускают теперь в народ всякие блахманы, будто в Талергофе мучились «украинцы»... Горсточка «самостийных» украинцев, которые в военном замешательстве, по ошибке или по доносам своих личных противников, попали в Талергоф, очень скоро, благодаря украинской комиссии в Граце во главе с доктором Иваном Ганкевичем, получили свободу».

И.И. Баринов высказывает предположение, что в 20-е гг. XX столетия представители русофильской интеллигенции неслучайно стали собирать свидетельства переживших «военный абсолютизм» [8, с. 91]. Нет сомнений, что мемуары очевидцев были продиктованы ужасом от столкновения с новой реальностью, в них действительно ощущается глубокая эмоциональная травма, которая выражена в гиперболизированной форме. Не стоит упускать из вида и особенности национального самосознания населения Галиции, а также предшествовавшие Первой мировой войне противоречия с имперским центром.

Проблема же заключается в том, что все эти источники были использованы впоследствии как в политической и околонучной публицистике, так и в достаточно серьезных научных работах, тем самым исказив их фи-

нальный облик, сформировав достаточно глубоко укоренившееся представление о Талергофе как о «Галицийской Голгофе». На наш взгляд, эта страшная страница в истории русинского населения, являющаяся бесспорной трагедией, все же требует более осторожного подхода к оценке и достойна занять отведенное ей место в истории, а не в политической мифологии.

Н.М. Пашаева отмечает, что межвоенные украинские историки, как правило, стремились не говорить о Талергофе либо упоминать его мимоходом, а Талергоф представлять в качестве трагедии западноукраинского населения [9, с. 149].

В целом, указанная позиция отражает действительность. Нередко исследователи упоминают наиболее известную в этом контексте работу галицкого юриста, узника Талергофа В. Маковского «Талергоф. Воспоминания и документы», вышедшую в свет в 1934 г., в которой автор в частности упоминает о составлении так называемых украинских списков жертв Талергофа [10, с. 97]. Эти списки использовались в том числе и в более поздней работе Р.Д. Мировича, однако сами по себе они являются немногочисленными, чуть менее 300 имен, что лишний раз подчеркивает, с одной стороны, пестрый этнический и идеологический состав лагеря, с другой стороны, особое место немногочисленных украинофилов в истории Талергофа.

Отметим, что, несмотря на взаимодействие австрийского руководства с некоторыми украинскими организациями и определенные преференции украинофилам, они также не были застрахованы от непредсказуемости военной юстиции. Тот же В. Маковский оказался в Талергофе просто потому, что начало войны застало его у друзей в Одессе, откуда он с трудом пробрался домой в Галицию [10, с. 56]. Другой украинофил, Владимир Чировский, участвовавший в притеснениях русофилов в Талергофе, был затем приговорен военным судом за вымогательство у заключенных и взяточничество к шестилетней каторге. Показательно, что летом 1915 г., после начала новой волны репрессий, связанной с

отступлением русских войск из Галиции, в Талергофе оказались и украинофилы, участвовавшие в арестах русофилов в предыдущем году [4, с. 216].

Работа В. Маковского – своеобразный памятник «украинскому Талергофу», представляющий реальность жизни в лагере с позиций тех узников, которые придерживались противоположных русофильству взглядов [10, с. 253]. Примечательно, что и в работе В. Маковского мы также находим сведения о так называемых «подачках» украинофилам со стороны австрийских властей, которые подтверждают выводы многих узников Талергофа об особом положении и статусе украинофилов в лагере, которые крайне нетерпимо относились к «галицкой тарабарщине» и российской. Неудивительно, что на подобном фоне возникали радикальные русофильские интерпретации сущности лагеря Талергоф как «Галицийской Голгофы».

По словам участника австрийской исследовательской группы Н.-М. Голль, именно талергофские события повлияли на самосознание русинов как этнической группы [11, с. 273]. В этой связи необходимо отметить, что в соответствии с классификацией, предложенной немецким культурантропологом А. Ассман, изложенной в работе «Длинная тень прошлого», лица, прошедшие через Талергоф, – это скорее жертвы и религиозные свидетели-мученики с ярко выраженной травматической памятью [12, с. 71]. Феномен же Талергофа, возводимый в ранг геноцида, исключительно «галицкой Голгофы» или «украинской трагедии», можно считать попыткой искусственного формирования политизированной социальной памяти. В пользу этого говорит тот факт, что травматическое наследие лагеря аккумулируется в большинстве случаев в связи с русинской (в меньшей степени – украинской) проблематикой, хотя, как было показано, в Талергофе находились далеко не только одни русины.

Нужно подчеркнуть, что талергофский нарратив сразу приобрел явно выраженный виктимный характер. На основе реальных событий, изложенных в том же «Талергоф-

ском альманахе», искусственно стал формироваться широко распространенный эпос, получивший в русофильской печати наименование «галицкая/галицийская Голгофа». Неудивительно в этой связи то, что те русины, которые самостоятельно бежали в глубь страны и укрывались от боевых действий в лагере для беженцев Гмюнд, описаны в «Талергофском альманахе» с откровенным презрением как своеобразные предатели, не желавшие разделить судьбу своего народа и поспешившие «под крыло» своего «государя». Подобный болезненный симптом подталкивает нас к выводу о намеренной чрезмерной мифологизации и политизации проблемы в межвоенные годы.

Вместе с этим в описываемых талергофских событиях уже в 20–30-е гг. XX столетия просматриваются и откровенные антизападные черты. Так, по мнению редакторов «Талергофского альманаха», Австро-Венгрия неслучайно избрала для Талергофа «русское население Прикарпатья», поскольку именно оно играло роль «предохранительной оболочки», через которую Запад не мог проникнуть в «сердцевину» русского мира. К сожалению, как мы можем наблюдать, этот политический миф нашел широкое распространение даже в научной литературе, и многие отечественные публикации заявляют сегодня уже едва ли не о забытой «Русской Голгофе» [13, с. 73], восстановление исторической памяти о которой должно способствовать «адекватному ответу «научной» русофобии» [2, с. 7].

Многие материалы того «Талергофского альманаха», который, на наш взгляд, является наиболее точным источником по истории Талергофа, также стали частью политического мифа. Так, например, одна из наиболее известных фотографий, опубликованных в третьем выпуске альманаха, которая демонстрирует сцену казни трех жителей Галиции

Р. Березовского, Л. Кобылянского и П. Жабяка, с заядлой регулярностью стала использоваться в качестве примера австрийских изуверств в лагере Талергоф [3, с. 33]. Процесс по их делу подробно описывался в конце 1924 г. львовской газетой “Dziennik Ludowy”, потом данные материалы были перепечатаны в «Талергофском альманахе». Вместе с тем ни в самом «Талергофском альманахе», ни в работе Р.Д. Мировича нет указаний на то, что повешение происходило в лагере. Более того, тот же Р.Д. Мирович приводит сведения о том, что казнь состоялась в Мукачеве, неподалеку от Львова, по приговору суда львовского военного коменданта практически в 500 км от лагеря Талергоф в сентябре 1914 г. Таким образом, подтверждается, что использование этой фотографии, как и целого ряда иных визуальных источников, недопустимо применительно к истории лагеря Талергоф.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высоком уровне политизации истории лагеря Талергоф. Сравнительный анализ имеющихся в нашем распоряжении источников демонстрирует наличие существенных расхождений в оценке исследуемых событий. Наибольшее влияние на формирование отрицательного образа лагеря для интернированных лиц оказали антирусски настроенные авторы, крупнейшим из которых является В.Р. Ваврик. При этом сопоставление его выводов с данными иных источников, в которых зафиксировано множество талергофских фактов, подводит нас к размышлениям о намеренной политизации истории лагеря с целью формирования новой идентичности русинского населения Галиции и Буковины.

Список источников

1. *Баринов И.И.* Три жизни доктора Ваврика: к истории одного мифа из прошлого Галиции, 1914–1956 гг. // Форум новейшей восточноевропейской истории и культуры. 2016. № 1. С. 239–273.

2. Ваврик В.Р. Геноцид карпато-русских «москвофилов» – намеренно замолчанная трагедия XX века. Воспоминания узника концентрационного лагеря Талергоф. М.: Изд-во Консервативного клуба, 2007. 144 с.
3. Ваврик В.Р. Терезин и Талергоф. К 50-летней годовщине трагедии галицко-русского народа. Филадельфия, 1966. 97 с.
4. Клопова М.Э. Терезин и Талергоф: трагедия «тирольцев востока» // Народы Габсбургской монархии в 1914–1920 гг.: от национальных движений к созданию национальных государств. М., 2012. С. 209–219.
5. Минович Р.Д., Аристова Т. Доктор В.Р. Ваврик [Некролог] // Журнал Московской патриархии. 1971. № 1. С. 18–19.
6. Мировые войны XX века / отв. ред. В.К. Шацилло. М., 2005.
7. Hoffmann G., Goll N.-M., Lesiak P. Thalerhof 1914–1936. Die Geschichte eines vergessenen Lagers und seiner Opfer. Herne: Gabriele Schäfer Verlag, 2010. 212 S.
8. Баринов И.И. Образ Талергофа в антиукраинской и антизападной мифологии современной России // Форум новейшей восточноевропейской истории и культуры. 2015. № 2. С. 75–103.
9. Пашаева Н.М. Очерки истории русского движения в Галичине XIX–XX вв. М., 2007. 201 с.
10. Маковский В. Талергоф. Воспоминания и документы. Львов, 1934. 260 с.
11. Goll N.-M. Die Ruthenen und das k.k. Zivilinterniertenlager Thalerhof bei Graz 1914–1917 // Historisches Jahrbuch der Stadt Graz. 2010. Vol. 40. S. 269–290.
12. Ассман А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика. М.: Новое лит. обозрение, 2014. 323 с.
13. Суляк С.Г. Талергоф и Терезин: забытый геноцид // Русин. 2008. № 3–4. С. 69–75.

References

1. Barinov I.I. Tri zhizni doktora Vavrika: k istorii odnogo mifa iz proshlogo Galitsii, 1914–1956 gg. [The three lives of dr. Vavrik: toward a history of a myth from galicia's past, 1914–1956.]. *Forum noveyshey vostochnoyevropeyskoy istorii i kul'tury* [Forum of Modern Eastern European History and Culture], 2016, no. 1, pp. 239–273. (In Russian).
2. Vavrik V.R. Genotsid karpato-russkikh «moskvofilov» – namerenno zamolchannaya tragediya XX veka. *Vospominaniya uznika kontsentratsionnogo lagerya Talergof* [The genocide of the Carpathian-Russian “Muscovites” is a deliberately silenced tragedy of the 20th century. Memories of a prisoner of the Thalerhof concentration camp.]. Moscow, Conservative Club Publ., 2007, 144 p. (In Russian).
3. Vavrik V.R. *Terezin i Talergof. K 50-letney godovshchine tragedii galitsko-russkogo naroda* [Terezin and Thalerhof. To the 50th anniversary of the tragedy of the Galician-Russian people]. Filadel'fiya, 1966, 97 p. (In Russian).
4. Klopova M.E. Terezin i Talergof: tragediya «tirol'tsev vostoka» [Terezin and Thalerhof: the tragedy of the “Tyrolians of the East”]. *Narody Gabsburgskoy monarkhii v 1914–1920 gg.: ot natsional'nykh dvizheniy k sozdaniyu natsional'nykh gosudarstv* [The Peoples of the Habsburg Monarchy in 1914–1920: From National Movements to the Creation of National States]. Moscow, 2012, pp. 209–219. (In Russian).
5. Mirovich R.D., Aristova T. Doktor V.R. Vavrik [Nekrolog] [Dr. V.R. Vavrik [Obituary]]. *Zhurnal Moskovskoy patriarkhii* [Journal of the Moscow Patriarchate], 1971, no. 1, pp. 18–19. (In Russian).
6. Shatsillo V.K. (executive ed.). *Mirovyye voyny XX veka* [World Wars of the 20th Century]. Moscow, 2005. (In Russian).
7. Hoffmann G., Goll N.-M., Lesiak P. *Thalerhof 1914–1936. Die Geschichte eines vergessenen Lagers und seiner Opfer*. Herne, Gabriele Schäfer Verlag, 2010, 212 S. (In German).
8. Barinov I.I. *Obraz Talergofa v antiukrainskoy i antizapadnoy mifologii sovremennoy Rossii* [The image of Thalerhof in the anti-Ukrainian and anti-Western mythology of modern Russia]. *Forum noveyshey vostochnoyevropeyskoy istorii i kul'tury* [Forum of Modern Eastern European History and Culture], 2015, no. 2, pp. 75–103. (In Russian).
9. Pashayeva N.M. *Ocherki istorii russkogo dvizheniya v Galichine XIX–XX vv.* [Essays on the History of the Russian Movement in Galicia in the 19th and 20th centuries.]. Moscow, 2007, 201 p. (In Russian).

10. Makovskiy V. *Talergof. Vospominaniya i dokumenty* [Thalerhof. Memories and Documents]. Lviv, 1934, 260 p. (In Russian).
11. Goll N.-M. Die Ruthenen und das k.k. Zivilinterniertenlager Thalerhof bei Graz 1914–1917. *Historisches Jahrbuch der Stadt Graz*, 2010, vol. 40, pp. 269–290. (In German).
12. Assman A. *Dlinnaya ten' proshlogo: memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika* [The Long Shadow of the Past: Memorial Culture and Historical Politics]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2014, 323 p. (In Russian).
13. Sulyak S.G. Talergof i Terezin: zabytyy genotsid [Thalerhof and Terezin: The Forgotten Genocide]. *Rusin*, 2008, no. 3–4, pp. 69–75. (In Russian).

Информация об авторе

Юрлов Александр Романович, аспирант направления подготовки 07.00.03 Всеобщая история (нового и новейшего времени), Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0356-5800](https://orcid.org/0000-0003-0356-5800), yurlovsasha@mail.ru

Статья поступила в редакцию 26.10.2021
Одобрена после рецензирования 28.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Aleksandr R. Iurlov, Post-Graduate Student of 07.00.03 General History (New and Modern Times) Programme, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0356-5800](https://orcid.org/0000-0003-0356-5800), yurlovsasha@mail.ru

The article was submitted 26.10.2021
Approved after reviewing 28.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94(430).085
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-276-287

Генерал и нунций: к истории взаимоотношений Эриха Людендорфа и Эудженио Пачелли

Анна Андреевна МОРДЗИЛОВИЧ

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9
annamordzilovich@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены взаимоотношения генерала Эриха Людендорфа (1865–1937) и апостольского нунция в Германии Эудженио Пачелли (1876–1958), будущего папы римского Пия XII (1939–1958). В качестве источников для исследования выступают многочисленные мемуарные произведения Э. Людендорфа и отчеты, которые Э. Пачелли направлял в Рим. С помощью историко-биографического метода показывается, что отношения генерала и архиепископа характеризовались взаимной неприязнью, которая, предположительно, брала начало с неудачной миротворческой миссии Э. Пачелли в Германии в 1917 г. Столкновения этих исторических деятелей рассматриваются в контексте политических событий в Мюнхене в первой половине 1920-х гг. Были проанализированы антикатолические высказывания Э. Людендорфа и их воздействие на общественное мнение Баварии после его выступления на судебном процессе над участниками ноябрьского путча 1923 г. Исследована кампания против Святого Престола, развернувшаяся на страницах ультраправых газет под влиянием заявлений генерала. Эти события стали для нунция еще одним доказательством того, что национализм является главной опасностью XX века. Сделан вывод о необходимости продолжения изучения данного вопроса в целях дальнейшего углубления представлений историков о политической и религиозной жизни Веймарской республики и Баварии в частности.

Ключевые слова: Эудженио Пачелли, Пий XII, Эрих Людендорф, католицизм, фелькише, пивной путч

Для цитирования: Мордзилович А.А. Генерал и нунций: к истории взаимоотношений Эриха Людендорфа и Эудженио Пачелли // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 276–287. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-276-287>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-276-287

The General and the Nuncio: the history of relationship between Erich Ludendorff and Eugenio Pacelli

Anna A. MORDZILOVICH

Saint-Petersburg State University
7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russian Federation
annamordzilovich@gmail.com



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Мордзилович А.А., 2022

Abstract. The relationship between German general Erich Ludendorff (1865–1937) and Eugenio Pacelli (1876–1958), the apostolic nuncio in Germany and the future Pope Pius XII (1939–1958) are studied. The research is based on the numerous E. Ludendorff's memoirs and reports that E. Pacelli sent to Rome. The relationship between the general and the archbishop can be described as mutual animosity. The clashes of these historical figures are studied in the context of political events in Munich in the first half of the 1920s. Much attention is paid to E. Ludendorff's anti-Catholic statements and their impact on the public opinion in Bavaria after the Beer Hall Putsch trial. For the nuncio, these events served as yet another proof that nationalism was the main threat of the 20th century. It is concluded that further study of this issue will help deepen the understanding of the Weimar Republic's political and religious life.

Keywords: Eugenio Pacelli, Pius XII, Erich Ludendorff, Catholicism, *völkische*, Beer Hall Putsch

For citation: Mordzilovich A.A. General i nuntsiy: k istorii vzaimootnosheniy Erikha Lyudendorfa i Eudzhenio Pachelli [The General and the Nuncio: the history of relationship between Erich Ludendorff and Eugenio Pacelli]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 276–287. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-276-287> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Эрих Людендорф известен прежде всего как талантливый полководец и один из лучших тактиков Первой мировой войны. В 1916 г. он стал заместителем другого прославленного военачальника – фельдмаршала Пауля фон Гинденбурга, стоявшего во главе германского Генерального штаба. Их плодотворный дуэт сложился еще в первые месяцы войны, и результатом этой совместной работы стало несколько громких побед на Восточном фронте. С 1916 по 1918 г. П. Гинденбург и Э. Людендорф фактически установили диктатуру в стране, с позволения кайзера получив полный контроль не только над воен-

ной, но и над другими сферами государства. При этом современники сходились во мнении, что именно в руках Э. Людендорфа была сосредоточена истинная власть.

Имя генерала Э. Людендорфа, «самого могущественного человека в Германии» [1, р. 75] в последние два года Первой мировой войны, оставалось значимым для консервативных кругов Веймарской республики в первой половине 1920-х гг. Он был единственной фигурой национального масштаба, вокруг которой могли сплотиться все правые, причем не только в Баварии [2, р. 46].

Эудженио Пачелли, титулярный архиепископ Сарди, с 1917 г. занимал пост апостольского нунция в Мюнхене, а с 1920 г. – в

Берлине, но в столицу Германии он переехал только после заключения Баварского конкордата в 1924 г. В 1939 г. он войдет в историю под именем папы римского Пия XII, и двенадцать лет службы в качестве дипломатического представителя Святого Престола в Германии оказали значительное влияние на его политику в отношении этой страны. Популярность Э. Пачелли в Веймарской республике трудно переоценить. Он пользовался огромным уважением как среди католиков, так и среди протестантов. По словам иезуита Фридриха Муккермана, известного публициста того времени, о нунции в Германии говорили больше, чем о любом немецком епископе или кардинале [3, S. 103].

Биографы обоих исторических деятелей практически никогда не упоминают об их взаимоотношениях, хотя деятельность Э. Пачелли, которого Э. Людендорф называл «диктатором Германии» [4, S. 6] и считал главной движущей силой антигерманской политики Ватикана, занимала важнейшее место в публицистическом творчестве генерала.

Источником для подобного исследования могут служить многочисленные автобиографические работы Э. Людендорфа, хотя они, без сомнения, требуют критического подхода и внимательного прочтения. Так, в мемуарах генерал был склонен упорядочивать события задним числом в соответствии с актуальными для него на тот или иной период времени задачами. Кроме того, издания, выходявшие посмертно, могли быть отредактированы второй женой Э. Людендорфа, Матильдой, философом и специалистом в области психиатрии, или участниками движения «Союз германского познания Бога» (*“Bund für Deutsche Gotterkenntnis”*), организованным супругами [5, p. 107].

Э. Пачелли, человек замкнутый и скрытный, не оставил никаких дневников или воспоминаний, однако его оценку различных политических деятелей Веймарской республики и важнейших исторических событий этого периода можно почерпнуть из донесений и отчетов, которые он регулярно направлял в Рим. Этот источник также весьма спе-

цифичен, поскольку нунций стремился оставаться максимально нейтральным в своих описаниях, однако тщательный анализ позволяет сделать выводы о его симпатиях и антипатиях.

«ДИКТАТОР ГЕРМАНИИ» ПРОТИВ «ВРАГА ВСЕГО ХРИСТИАНСТВА»

Э. Людендорф был известен расистскими, антисемитскими и антихристианскими взглядами: он был убежден, что на протяжении сотен лет историей руководит заговор евреев, масонов и католиков, которых он называл «наднациональными силами». Эта абсурдная идея была весьма популярной в движении «фелькише», к которому генерал примкнул почти сразу же после отставки в конце войны [6, p. 80], но он и его сторонники отличались готовностью открыто критиковать Католическую церковь и христианство в целом. «Я антихристианин и язычник и горжусь этим» [5, p. 124], – заявлял Э. Людендорф. Он считал христианство абсолютно чуждым немецкому духу, еврейской пропагандой, внушающей «порочную» мысль о всеобщем равенстве, а его супруга Матильда, чьи взгляды оказали существенное влияние на генерала, заявляла, что христианство создано евреями из мешанины еврейских традиций и индуистского спиритуализма [5, p. 125]. Для распространения этих идей Людендорфы в 1929 г. откроют собственное издательство.

Ореол легендарного полководца Первой мировой войны, окружавший Э. Людендорфа, ставил его оппонентов в весьма неудобное положение, поскольку они, будучи настроенными патриотически, не хотели нападать на генерала, который так яростно сражался за Германию. В то же время существовали опасения, что Э. Людендорф и его жена своими псевдонаучными теориями могут серьезно повлиять на убеждения некоторых немцев. Сочинения Матильды были не особенно популярны, но на каждую брошюру, опубликованную под именем ее мужа, выходило огромное количество критических разборов и опровержений. При этом даже самые

громкие критики Э. Людендорфа, как, например, протестантский теолог и профессор Марбургского университета Ганс фон Зоден, в своих рецензиях отдавали дань уважения его боевым заслугам [5, p. 127].

В феврале 1919 г. Э. Людендорф вернулся в Германию из Швеции, куда он бежал по окончании Первой мировой войны. В скором времени он обосновался в Мюнхене и постепенно включился в местную политическую жизнь. В мемуарах генерал признается, что первое время имел неясное представление о происходящем в городе, в частности о сепаратистской политике Баварской народной партии, поскольку газеты не давали достаточно информации. Однако вскоре, как пишет Э. Людендорф, ему стали очевидны антигерманские цели Рима и Франции, которые, по его мнению, заключались в восстановлении монархии Виттельсбахов. «Ведущие римские священники в Баварии, нунций Пачелли и кардинал Фаульхабер, были движущими силами этих усилий. Первый изыщен и элегантен – хитрый итальянец, второй – больше с крестьянскими манерами, но с безупречной подготовкой римского священника, они оба были весьма успешны в выполнении своей задачи» [7, S. 137], – отмечал генерал.

Стоит отметить, что здесь Э. Людендорф ошибается, поскольку нунций, напротив, в одном из писем высказывал опасения, что если Бавария станет независимой, то население Германии останется преимущественно протестантским, а это немало осложнит положение Католической церкви в стране¹. Э. Пачелли также не считал разумной реставрацию монархии в сложившихся тяжелых экономических условиях².

Были ли Э. Пачелли и Э. Людендорф знакомы лично? В своих воспоминаниях генерал писал о том, что у него была возможность понаблюдать за нунцием на приеме у генерал-фельдмаршала Леопольда Баварско-

го в апреле 1923 г., когда принцессы дома Виттельсбахов целовали ему руку: «При этом он производил хорошее впечатление и принимал все оказываемые ему почести как должное. Я был в ужасе от смирения немцев перед этим итальянским священником. В этих немцах молчало расовое наследие (*Rasseerbgut*)» [8, S. 45].

Э. Людендорф, очевидно, был немало задет холодным отношением к нему со стороны «придворного общества» (исключением из которого была княжеская чета), в то время как Э. Пачелли приняли очень тепло: «Мне было неприятно видеть, как стройная фигура нунция Пачелли притягивала внимание князей, высшей знати и бывших офицеров и как счастливы были немецкие женщины, когда им позволяли поцеловать руку итальянца с большим перстнем-печаткой» [7, S. 232-233]. Позже Матильда Людендорф напишет, что для ее мужа, выходца из Пруссии, воспитанного в протестантских кругах, такое обожествление нунция и та естественность, с которой он принимал почести, стали шоком [4, S. 10]. При этом он с самого начала ясно видел, насколько Э. Пачелли более одарен, чем другие «высшие церковные князья» [4, S. 9].

Также генерал вспоминал, что однажды читал краткие высказывания архиепископа в свой адрес в какой-то газете и знал о его ненависти к своей персоне [8, S. 45]. Тот действительно негативно отзывался о нем в прессе. Французский журналист, встречавшийся с нунцием в сентябре 1921 г., так описывал реакцию Э. Пачелли на прозвучавшее в беседе имя Э. Людендорфа: «Когда он услышал это имя, его лицо переменялось. Я увидел в нем весь боевой дух этого аскетичного человека, скрывавшийся за его святостью. «Он плохой человек, – сказал он мне. – Враг всего христианства. Надеюсь, вы оценили его по достоинству» [9, p. 3].

Другим доказательством неприязненного отношения к себе со стороны архиепископа Э. Людендорф считал историю, связанную с Германом Айсфельдом (*Hermann Eißfeldt*). Этому художнику был заказан портрет Э. Пачелли, однако после того, как на одном званом ужине Г. Айсфельд высказался про-

¹ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 1088. 1923. 10 September. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/1088 (data di accesso: 26.07.2021).

² Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 1090. 1923. 8 Oktober. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/1090 (data di accesso: 26.07.2021).

тив «гнусных слов» в адрес генерала, произнесенных хозяйкой дома, заказ был отменен [8, S. 45]. Впрочем, на одной из его работ, посвященных празднованию золотой свадьбы Леопольда Баварского и эрцгерцогини Гизелы Австрийской в 1923 г., нунций все же был запечатлен. Кисти Г. Айсфельда также принадлежат несколько портретов Э. Людендорфа и его жены.

В одной из ранних, «прижизненных» биографий Пия XII можно обнаружить рассказ о том, как в мае 1919 г., после свержения Баварской Советской республики, Э. Пачелли отказался помогать в преследовании «красных» генералу Францу Ксаверу фон Эппу, возглавлявшему мюнхенскую полицию. Хотя нунциатура несколько раз подвергалась вооруженному нападению, архиепископ не желал мести. Когда Ф. Эпп сообщил Э. Людендорфу об отказе Э. Пачелли сотрудничать с полицией, тот в ярости воскликнул: «Это не христианское поведение, это просто подлость!» [10, p. 85]

К сожалению, как и многие работы того времени, посвященные жизни Пия XII, данный биографический труд лишен научно-справочного аппарата, поэтому установить происхождение и истинность этой истории затруднительно. Сам Э. Людендорф не пишет о ней в своих многочисленных мемуарах, хотя ее можно было бы представить как очередное доказательство заговора «наднациональных сил», поэтому сомнительно, чтобы генерал забыл упомянуть об этом инциденте. В донесениях Э. Пачелли в Рим, опубликованных к сегодняшнему дню, также не обнаружена информация о его контактах с Ф. Эппом или Э. Людендорфом по данному вопросу. Однако некоторые современные биографы Пия XII продолжают ссылаться на этот эпизод в своих работах, приводя его с небольшими изменениями (так, чаще всего пишут о том, что Э. Людендорф лично обратился к Э. Пачелли с просьбой оказать помощь в поимке нападавших на него революционеров) [11, p. 30; 12, p. 55].

Можно предположить, что истоки неприязненных отношений Э. Пачелли и

Э. Людендорфа необходимо искать в 1917 г., когда новоиспеченный нунций прибыл в Германию с особой миссией – передать Вильгельму II план папы Бенедикта XV по мирному урегулированию затянувшегося военного конфликта. И хотя этот призыв к миру был в итоге проигнорирован всеми, он, похоже, вызвал особое раздражение у Э. Людендорфа, в тот момент глубоко убежденного в скорой победе Германии [5, p. 125]. Позднее он писал: «Во всех своих высказываниях он [Пачелли] выступал за мир, а именно за мир, направленный против немецкого народа. <...> Повсеместно воля к победе в народе приглушалась, в то время как на фронте немецкая победа казалась возможной. Все эти стремления к миру были направлены «не по тому адресу». Они имели своей целью не мир, а подчинение Германии воле наднациональных сил. В противном случае, например, нунций Пачелли должен был бы настаивать на мире не в Берлине и Кройцнахе, а в Париже и Франции» [13, S. 140].

Отказ Германии от папского мирного плана стал первым дипломатическим поражением Э. Пачелли: сестра Паскалина Ленерт, которая вела домашнее хозяйство архиепископа с 1917 г., вспоминала, что он был убит горем из-за провала своей миссии [14, p. 5].

В сентябре 1917 г. в письме к государственному секретарю Ватикана кардиналу Пьетро Гаспарри нунций передавал слова главы внешнеполитического ведомства Германии Рихарда фон Кюльмана о том, как трудно было угодить всем при составлении ответа на мирную ноту понтифика: «...да (сказал он), также Людендорфу, поскольку, хотя военные неизбежно судят о вещах иначе, чем дипломаты, их тоже нельзя игнорировать»³. Э. Пачелли прекрасно понимал, насколько сильна была власть военных в Германии в этот период и какое влияние с их стороны испытывали дипломаты и правительство. Он не сомневался, что именно под давлением П. Гинденбурга и Э. Людендорфа

³ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 5012. 1917. 22 September. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/5012 (data di accesso: 14.08.2021).

рейхсканцлер Теобальд фон Бетман-Гольвег, благосклонно принявший предложения папы, был вынужден уйти в отставку⁴.

Кроме того, Э. Людендорф был убежден, что в годы Первой мировой войны Э. Пачелли своими действиями поощрял пропагандистскую деятельность всего католического духовенства и в скором времени немецкие и австрийские католики стали верить, что стремление армейского командования привести Германию к победе противоречит воле «наместника Христа». В результате каждый католик в тылу и на фронте перестал сражаться за родину, как и каждый социал-демократ и коммунист «благодаря еврейской пропаганде». Таким образом, действия нунция Э. Пачелли стали роковыми для Германии на заключительном этапе войны и привели страну к поражению [4, S. 18]. Эта идея органично дополняла легенду об «ударе ножом в спину» (*Dolchstoßlegende*), одним из главных пропагандистов которой и был Э. Людендорф.

Анализируя воспоминания будапештского корреспондента *Corriere della Sera* Луиджи Моранди о встрече с нунцием, Матильда Людендорф приходит к выводу, что Э. Пачелли стремился обожествить свою фигуру среди верующих. Так, извиняясь перед Л. Моранди за то, что принимает его вместе с паломниками, а не на частной аудиенции, он оправдывается: «Они пришли издалека, я не могу отказать им в этой близости к Богу». Таким образом, архиепископ говорит, что приближаясь к нему, паломники приближаются к Богу. Можно представить, какой эффект оказывают политические действия такой обожествленной фигуры на всех верующих, восклицает супруга генерала [4, S. 10].

РЕЧЬ Э. ЛЮДЕНДОРФА НА СУДЕ 1924 Г. И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Антихристианская деятельность генерала вызывала серьезное беспокойство в Ватикане. П. Гаспарри, непосредственный на-

чальник Э. Пачелли, считал, что она может способствовать росту антикатолических настроений в широких слоях общества и даже привести к формированию антикатолического режима в Мюнхене [15, р. 285]. Это, без сомнения, негативно сказалось бы на переговорах о заключении Баварского конкордата, главным действующим лицом в которых был Э. Пачелли.

Кульминацией политической карьеры Э. Людендорфа стало его участие в ноябрьском путче 1923 г. вместе с Адольфом Гитлером и его сподвижниками. Хотя попытка государственного переворота закончилась полным провалом, П. Гаспарри опасался, что она может стать поводом для вмешательства Франции во внутренние дела Веймарской республики с целью борьбы с сохраняющимися в ней милитаристскими настроениями [15, р. 285]. Еще в 1921 г. Э. Пачелли писал, что генерал Э. Людендорф, «который живет в окрестностях баварской столицы и появляется на совещаниях и собраниях, где ему горячо аплодируют, вызывает самые серьезные подозрения у Антанты»⁵.

«Пивной путч» сопровождался развернувшейся на страницах праворадикальных газет антикатолической кампанией, которая растянулась на несколько месяцев и нашла отражение в донесениях Э. Пачелли в Рим.

Так, вскоре после неудачной попытки государственного переворота оскорблениям и насмешкам со стороны сторонников А. Гитлера и Э. Людендорфа подвергся кардинал Михаэль Фаульхабер, друг нунция, в начале ноября 1923 г. выступивший с критикой преследования евреев. Э. Пачелли предполагал, что по городу был намеренно распущен «беспочвенный и абсурдный слух» о том, что именно кардинал повлиял на решение генерального комиссара Баварии Густава фон Кара выступить против путчистов, к которым он изначально примкнул. Дело дошло до того, что перед дворцом М. Фаульхабера была устроена демонстрация с лозунгом

⁴ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 3040. 1918. 15 November. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/3040 (data di accesso: 14.08.2021).

⁵ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 1995. 1921. 5 Februar. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/1995 (data di accesso: 14.08.2021).

«Долой кардинала!» (правда, его самого в тот день в Мюнхене не было). Антикатолические настроения распространились и в студенческой среде (в частности, в Мюнхенском университете)⁶.

Судебный процесс над путчистами в феврале 1924 г. Э. Людендорф использовал как площадку для трансляции своих взглядов. На протяжении не менее трех часов он выступал с яростной критикой коммунистов, евреев, папства и отдельных немецких католических иерархов (в частности, кардинала М. Фаульхабера). «В борьбе, которую вела Германия, Ватикан не соблюдал нейтралитета и был враждебен нам. Франции он оказывал почет и покровительство» [16, с. 141-142], – так, в частности, генерал описал позицию Святого Престола в Первой мировой войне.

Любопытно, что А. Гитлер считал речь генерала в суде крайне неразумной, не в последнюю очередь из-за его нападок на Католическую церковь [17, S. 62]. Антикатолическая позиция Э. Людендорфа, столь открыто провозглашенная им на суде, разочаровала многих католиков, ранее симпатизировавших НСДАП и участвовавших в движении «фелькише» [18, р. 428]. Трудно представить, что еще больше могло противопоставить его общественному мнению Баварии, чем такой удар по католицизму [19, р. 93]. Сам А. Гитлер, напротив, еще в декабре 1923 г. заявил, что он по-прежнему остается убежденным католиком и никаким образом не связан с австрийским антиклерикальным движением “Los von Rom”.

Э. Пачелли так оценил речь Э. Людендорфа в зале суда: «Это характерный симптом упорного и слепого фанатизма нетерпимого протестантства, возмущенного собственным упадком и растущим авторитетом папства»⁷. В суде генерал действительно нападал в основном на «политический католицизм» и ультрамонтанство, но не на Протес-

тантскую церковь. В одном из интервью того же года он, правда, отметил ее слабость и недостаточно сильную «антикатолическую» направленность [6, р. 84]. Официально Э. Людендорф покинет Евангелическую церковь только в 1927 г.

Э. Пачелли отмечал, что, с одной стороны, речь Э. Людендорфа открыла многим католикам глаза на «истинные тенденции [«фелькише»] движения», но с другой – «настойчивое повторение подобных обвинений в ультранационалистической прессе поставило под угрозу авторитет Святого Престола в Германии»⁸. Нунций узнал, что как среди католиков, так и среди протестантов немало тех, кто изначально хорошо относился к Церкви, но после заявлений Э. Людендорфа стал сомневаться в «беспристрастности и доброжелательности Святого Престола»⁹.

На протяжении всего марта 1924 г. высказывания Э. Людендорфа о Католической церкви не сходили с первых страниц мюнхенской прессы. О том, какой эффект произвела его речь в Риме, писал в своем дневнике знаменитый церковный историк Людвиг Пастор, с 1920 по 1928 г. занимавший пост австрийского посла при Святом Престоле. Так, если обычно Ватикан выжидал некоторое время, прежде чем давать оценку подобным инцидентам, то в этом случае уже 4 марта в *Osservatore Romano* появилась резкая статья против нападок Э. Людендорфа на Католическую церковь [20, S. 797]. Ситуация казалась тем более абсурдной, что именно благодаря заступничеству Бенедикта XV не состоялся суд над Вильгельмом II и немецкими генералами как над военными преступниками по итогам Первой мировой войны. «Невозможно представить себе более несправедливых обвинений, подобных тем, которые выдвинул прусский генерал, особенно против Святого Престола, потому что без протеста Бенедикта XV кайзер Вильгельм и его генералы сейчас отбывали бы срок в лон-

⁶ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 1091. 1923. 14 November. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/1091 (data di accesso: 22.08.2021).

⁷ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 173. 1924. 3 März. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/173 (data di accesso: 22.08.2021).

⁸ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 178. 1924. 10 April. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/178 (data di accesso: 19.08.2021).

⁹ Ibid.

донском Тауэре или на необитаемом острове. Только благодаря вмешательству Святого Престола экс-император смог жить в Голландии, а Э. Людендорф – в Германии. Тогда *Osservatore* юридически доказала в статье (написанной кардиналом П. Гаспарри), что экстрадиции императора и его генералов нельзя требовать» [20, S. 797], – отмечал Л. Пастор. Кроме того, ряд исследователей упоминает о решающей роли Э. Пачелли в спасении Э. Людендорфа от суда союзников после Первой мировой войны [10, p. 85].

Несправедливые обвинения генерала грозили значительно осложнить международные отношения между двумя странами, ведь в этот период Ватикан был одним из немногих государств, поддерживающих Веймарскую республику. Так, в Баварии папа через кардинала М. Фаульхабера оказывал значительную финансовую помощь немцам, независимо от вероисповедания, для облегчения их послевоенных материальных трудностей [15, p. 285]. Кроме того, Святой Престол традиционно выступал за облегчение репарационного бремени для Германии. Немецкий посол в Ватикане срочно отправил телеграмму в Берлин с просьбой к правительству как можно скорее осудить заявления Э. Людендорфа и использовать свое влияние на прессу, особенно не католическую, чтобы побудить ее к критике его обвинений [15, p. 288].

3 марта 1924 г. мюнхенскую нунциатуру посетил советник баварского министра иностранных дел барон Пауль фон Штенгель, который заявил о том, что правительство Баварии болезненно воспринимает все происходящее, но не несет ответственности за высказывания частного лица, тем более не являющегося баварцем. Когда Э. Пачелли спросил, будет ли сделано какое-либо публичное заявление по поводу несогласия земельного руководства с позицией Э. Людендорфа, П. Штенгель ответил, что опасается, как бы даже неофициальное обращение не дало поводов генералу для новых нападок, а

Франции – для обвинения Ватикана в германофильстве¹⁰.

На следующий день рейхсканцлер Вильгельм Маркс раскритиковал позицию генерала и движение «фелькише» в целом [15, p. 288]. Чуть позже, 7 марта, нунций получил записку от прусского премьер-министра Отто Брауна, датированную 5 марта, в которой правительство Пруссии осуждало заявления Э. Людендорфа на суде. Э. Пачелли не сомневался, что это было сделано не из привязанности к Святому Престолу, а в силу «четких целей внутренней и внешней политики». «И доказательством тому является то, что сама записка, которая дошла до меня, как я уже сказал, только вчера, появилась уже сегодня утром, к моему удивлению, в прессе»¹¹, – писал он в очередном докладе П. Гаспарри. После этого баварское правительство также сообщило в газеты, что сразу же после суда устно выразило нунцию свое сожаление по поводу нападок Э. Людендорфа. 6 марта с речью в рейхстаге выступил рейхсминистр иностранных дел Густав Штресеман, который, отметив, что, хотя правительство обычно не комментирует заявления частного лица, оно все же решило высказаться о данной ситуации, учитывая известность генерала. Обвинения Э. Людендорфа он назвал беспочвенными, выразив уверенность в том, что говорит от имени подавляющего большинства немцев [15, p. 288].

Впоследствии Э. Людендорф писал, что считал за большую честь стать признанным врагом Рима, и вспоминал, какой резонанс в обществе произвела его речь. Так, против него проповедовали с церковных кафедр, его обвиняли в провоцировании нового «Культуркампа». Церковные власти, продолжал генерал, даже распространили слух о том, что в годы войны на самые опасные участки фронта он предпочитал посылать полки, где большинство солдат были католической ве-

¹⁰ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 173. 1924. 3 März. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/173 (data di accesso: 22.09.2021).

¹¹ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 174. 1924. 8 März. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/174 (data di accesso: 22.09.2021).

ры, чтобы католики несли как можно больше потерь. «Ложь и низость не знали границ. Я действительно попал в точку своей речью» [4, S. 25], – заключает Э. Людендорф.

Несколько месяцев спустя ультраправая пресса во главе с нацистской газетой *Großdeutsche Zeitung*, призванной заменить запрещенную в ноябре 1923 г. *Völkischer Beobachter*, продолжала обрушиваться с критикой на Католическую церковь, повторяя основные тезисы Э. Людендорфа. Среди обвинений, которые Э. Пачелли выделял в подобных статьях, были подстрекательство Ватиканом Австрии к войне против Сербии через баварского посла при Святом Престоле, а также благоволение папы к Франции и враждебное отношение к Германии во время Первой мировой войны. В частности, в печати указывалось, что Святой Престол никогда не выступал с критикой действий Антанты, но в то же время постоянно осуждал оккупацию немцами Бельгии. Даже для немецких военнопленных Ватикан делал меньше, чем для итальянских, английских, французских и других солдат союзников, о смягчении условий содержания которых в немецком плену он делал постоянные запросы. Газеты также припомнили консисторию 7 декабря 1916 г., на которой кардинальские шапки получили три француза, а единственный немец – архиепископ Бреслау Адольф Бертрам – стал кардиналом “in pectore”, то есть согласно секретному распоряжению папы. Бенедикт XV объявил об этом назначении только в 1919 г. Немецкая общественность увидела в этом доказательство симпатии понтифика к Антанте. Пристальное внимание немецкая пресса уделила послевоенным речам Бенедикта XV, в которых он называл Францию «матерью святых», а Версальский мир восхвалял как «opus prudentiae humanae». Наконец, масла в огонь подливала позиция Пия XI по вопросу Рурского кризиса¹².

Нунций считал невозможной конструктивную дискуссию с «этими помешанными,

которые в большинстве своем являются либо протестантскими фанатиками, либо даже язычниками, грезящими о германской религии с богом Вотаном и Вальгаллой»¹³. Для преодоления вредных последствий их настойчивой антикатолической кампании Э. Пачелли в конце апреля 1924 г. предложил, среди прочих мер, ускорить канонизацию некоторых немецких духовных деятелей: Конрада Паржамского, Филиппа Йенингена и Петра Канизия. «Хотя в этом вопросе мы, несомненно, должны игнорировать любые соображения национальной принадлежности, тем не менее кажется, что быстрое решение этих проблем было бы большим удовлетворением для католиков Германии и послужило бы укреплению их привязанности к Апостольскому Престолу»¹⁴, – писал нунций. П. Гаспарри поддержал эту идею, и в 1925 г. Петр Канизий был причислен к лику святых. Правда, другим кандидатам пришлось ждать решения папы гораздо дольше: Конрад Паржамский был провозглашен святым в 1934 г., а процесс беатификации Филиппа Йенингена, начатый в 1945 г., не завершен до сих пор.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

После неудавшегося «пивного путча» и провала на президентских выборах 1925 г. политическое влияние Э. Людендорфа постепенно сходит на нет. Вместе с супругой генерал сосредоточился на издательской деятельности, развивая свою идею заговора «наднациональных сил», и руководстве мистико-религиозной Танненбергской лигой, основанной в 1925 г. Кроме того, он оставался яростным противником Э. Пачелли даже после того, как тот покинул Германию в 1929 г. и занял пост государственного секретаря Ватикана. Его жесткой критике подвергались, в частности, поездки кардинала в США и во Францию, а также попытки Э. Пачелли при-

¹² Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 178. 1924. 10 April. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/178 (data di accesso: 19.08.2021).

¹³ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 179. 1924. 26 April. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/179 (data di accesso: 21.09.2021).

¹⁴ Ibid.

мирить Великобританию и Италию с целью восстановления «фронта Стрезы» против Германии и ослабления оси Рим–Берлин. Даже на смертном одре, писала Матильда Людендорф, генерал был «глубоко обеспокоен» [4, S. 40] деятельностью государственного секретаря Ватикана по улучшению отношений между Францией и Святым Престолом.

Э. Людендорф не успел стать свидетелем конклава 1939 г. – он умер от рака в декабре 1937 г. – но еще в 1936 г. предсказал, что именно Пачелли станет преемником Пия XI [4, S. 60]. Сразу же после избрания нового понтифика Матильда Людендорф издала книгу «Генерал и кардинал: Людендорф о политике нового папы Пия XII (Пачелли), 1917–1937», в которой были собраны все размышления генерала о роли Эудженио Пачелли в антигерманской политике Ватикана.

Таким образом, в глазах Э. Людендорфа Э. Пачелли предстает всемогущим «диктатором Германии», по указке которого действуют дипломаты великих держав; именно его деятельность стала одной из главных причин поражения Германии в Первой мировой вой-

не. Для Э. Пачелли генерал является прежде всего опаснейшим врагом христианства, фанатичным протестантом, который, как и многие в Пруссии, был обеспокоен усилением позиций Католической церкви в Германии. Высказывания Людендорфа, национального героя и прославленного полководца, против Ватикана способствовали широкой антикатолической кампании в конце 1923–1924 гг., развернувшейся в праворадикальной среде. События этого периода только укрепили Э. Пачелли в убеждении, что «национализм, возможно, является самой опасной ересью нашего времени»¹⁵.

Несомненно, дальнейшее изучение истории взаимоотношений Э. Пачелли и Э. Людендорфа, одних из наиболее влиятельных деятелей Веймарской республики, не только добавит штрихи к их портретам, но и дополнит представления исследователей об эпохе целом.

¹⁵ Pacelli E., Gasparri P. Dokument-Nr. 181. 1924. 1 Mai. URL: www.pacelli-edition.de/Dokument/181 (data di accesso: 21.09.2021).

Список источников

1. Chickering R. Imperial Germany and the Great War, 1914–1918. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2004. 228 p.
2. Dornberg J. Munich 1923: The Story of Hitler's First Grab for Power. N. Y.: Harper & Row, 1982. 385 p.
3. Morsey R. Eugenio Pacelli als Nuntius in Deutschland // Pius XII. zum Gedächtnis. Berlin, 1977. S. 103–139.
4. Ludendorff M. General und Kardinal: Ludendorff über die Politik des neuen Papstes Pius XII. (Pacelli), 1917–1937. München, 1939. 64 S.
5. Lockenour J. Dragonslayer: The Legend of Erich Ludendorff in the Weimar Republic and Third Reich. Ithaka; London: Cornell University Press, 2021. 292 p.
6. Steigmann-Gall R. Rethinking Nazism and Religion: How Anti-Christian Were the «Pagans»? // Central European History. 2003. Vol. 36. № 1. P. 75–105.
7. Ludendorff E. Vom Feldherrn zum Weltrevolutionär und Wegbereiter deutscher Volksschöpfung : Meine Lebenserinnerungen von 1919 bis 1925. Bd. I. München: Ludendorffs Verlag, 1941. 424 S.
8. Ludendorff E. Auf dem Weg zur Feldherrnhalle. München: Ludendorffs Verlag, 1937. 156 S.
9. Sauerwein J. Entretiens avec le cardinal Pacelli qui me parla du Kaiser, du général Ludendorff... et, avec amour, du cœur français qu'il avait senti battre à Lourdes et à Lisieux // Paris-soir. 1939. 6 mars. P. 3.
10. Hatch A., Walshe S. Crown of Glory: the Life of Pope Pius XII. N. Y.: Hawthorn Books, Inc., 1957. 251 p.
11. Winterbottom M. Pius XII: A Saint in the Making. A Biographical Study. Cheshire: Universe media Group, 2010. 120 p.
12. Riebling M. Church of Spies: The Pope's Secret War Against Hitler. N. Y.: Basic Books, 2015. 375 p.
13. Ludendorff E. Kriegshetze und Völkermorden in den letzten 150 Jahren. München: Ludendorffs Volkswarte Verlag, 1931. 172 S.

14. Lehnert P.M., Johnson S. *His Humble Servant: Sister M. Pascalina Lehnert's Memoirs of Her Years of Service to Eugenio Pacelli, Pope Pius XII*. South Bend, In.: St. Augustine's Press, 2014. 214 p.
15. Stehlin S.A. *Weimar and the Vatican, 1919–1933: German-Vatican Diplomatic Relations in the Interwar Years*. Princeton: Princeton University Press, 1983. 512 p.
16. Гейден К. История германского фашизма. Москва; Ленинград: Гос. соц.-эконом. изд-во, 1935. 434 с.
17. Plöckinger O. *Geschichte eines Buches: Adolf Hitlers «Mein Kampf», 1922–1945*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2011. 632 S.
18. Hastings D. How «Catholic» Was the Early Nazi Movement? Religion, Race, and Culture in Munich, 1919–1924 // *Central European History*. 2003. Vol. 36. № 3. P. 383-433.
19. Clifford A. *Hindenburg, Ludendorff and Hitler: Germany's Generals and the Rise of the Nazis*. South Yorkshire: Pen & Sword Military, 2021. 336 p.
20. Pastor L. *Tagebücher, Briefe, Erinnerungen, 1854–1928*. Heidelberg: F. H. Kerle Verlag, 1950. 949 S.

References

1. Chickering R. *Imperial Germany and the Great War, 1914–1918*. Cambridge, New York, Cambridge University Press, 2004, 228 p.
2. Dornberg J. *Munich 1923: The Story of Hitler's First Grab for Power*. New York, Harper and Row Publ., 1982, 385 p.
3. Morsey R. Eugenio Pacelli als Nuntius in Deutschland. *Pius XII. zum Gedächtnis*. Berlin, 1977, SS. 103-139. (In German).
4. Ludendorff M. *General und Kardinal: Ludendorff über die Politik des neuen Papstes Pius XII. (Pacelli), 1917–1937*. München, 1939, 64 S. (In German).
5. Lockenour J. *Dragonslayer: The Legend of Erich Ludendorff in the Weimar Republic and Third Reich*. Ithaka, London, Cornell University Press, 2021, 292 p.
6. Steigmann-Gall R. Rethinking Nazism and Religion: How Anti-Christian Were the “Pagans”? *Central European History*, 2003, vol. 36, no. 1, pp. 75-105.
7. Ludendorff E. *Vom Feldherrn zum Weltrevolutionär und Wegbereiter deutscher Volksschöpfung : Meine Lebenserinnerungen von 1919 bis 1925. Bd. I*. München, Ludendorffs Verlag Publ., 1941, 424 s. (In German).
8. Ludendorff E. *Auf dem Weg zur Feldherrnhalle*. München, Ludendorffs Verlag Publ., 1937, 156 S. (In German).
9. Sauerwein J. Entretiens avec le cardinal Pacelli qui me parla du Kaiser, du général Ludendorff... et, avec amour, du cœur français qu'il avait senti battre à Lourdes et à Lisieux. *Paris-soir*, 1939, March 6, p. 3. (In French).
10. Hatch A., Walshe S. *Crown of Glory: the Life of Pope Pius XII*. New York, Hawthorn Books, Inc. Publ., 1957, 251 p.
11. Winterbottom M. *Pius XII: A Saint in the Making. A Biographical Study*. Cheshire, Universe Media Group Publ., 2010, 120 p.
12. Riebling M. *Church of Spies: The Pope's Secret War Against Hitler*. New York, Basic Books Publ., 2015, 375 p.
13. Ludendorff E. *Kriegshetze und Völkermorden in den letzten 150 Jahren*. München, Ludendorffs Volkswarte Verlag Publ., 1931, 172 S. (In German).
14. Lehnert P.M., Johnson S. *His Humble Servant: Sister M. Pascalina Lehnert's Memoirs of Her Years of Service to Eugenio Pacelli, Pope Pius XII*. South Bend, In., St. Augustine's Press, 2014, 214 p.
15. Stehlin S.A. *Weimar and the Vatican, 1919–1933: German-Vatican Diplomatic Relations in the Interwar Years*. Princeton, Princeton University Press, 1983, 512 p.
16. Geyden K. *Istoriya germanskogo fashizma* [The History of German Fascism]. Moscow, Leningrad, State Socio-Economic Publ., 1935, 434 p. (In Russian).
17. Plöckinger O. *Geschichte eines Buches: Adolf Hitlers «Mein Kampf», 1922–1945*. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag Publ., 2011, 632 S. (In German).
18. Hastings D. How “Catholic” Was the Early Nazi Movement? Religion, Race, and Culture in Munich, 1919–1924. *Central European History*, 2003, vol. 36, no. 3, pp. 383-433.

19. Clifford A. *Hindenburg, Ludendorff and Hitler: Germany's Generals and the Rise of the Nazis*. South Yorkshire, Pen and Sword Military Publ., 2021, 336 p.
20. Pastor L. *Tagebücher, Briefe, Erinnerungen, 1854–1928*. Heidelberg, F.H. Kerle Verlag Publ., 1950, 949 S. (In German).

Информация об авторе

Мордзилович Анна Андреевна, аспирант направления подготовки 07.00.03 Всеобщая история (соответствующего периода), Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-9923-5162](https://orcid.org/0000-0002-9923-5162), annamordzilovich@gmail.com

Статья поступила в редакцию 22.10.2021
Одобрена после рецензирования 21.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Anna A. Mordzilovich, Post-Graduate Student of 07.00.03 General History (of the Relevant Period) Programme, Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-9923-5162](https://orcid.org/0000-0002-9923-5162), anna-mordzilovich@gmail.com

The article was submitted 22.10.2021
Approved after reviewing 21.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-288-299

Роль США в трансформации архитектуры европейской безопасности

Игорь Владимирович МИХАЙЛОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
m.i.v.2000@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена роль Соединенных Штатов Америки в трансформации архитектуры европейской безопасности после окончания холодной войны. Дана сравнительная оценка подходу двух американских администраций к выстраиванию ключевых элементов архитектуры европейской безопасности в условиях смены парадигм мирового развития и трансформации Ялтинско-Потсдамской системы международных отношений. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что, оставшись единственной сверхдержавой, Соединенные Штаты рассматривали архитектуру европейской безопасности как основу для построения более глобальной по своему охвату трансевразийской системы безопасности. Показано, что корни принятия США решения о трансформации архитектуры европейской безопасности на основе НАТО – в успешном для Вашингтона решении «германского вопроса».

Ключевые слова: Соединенные Штаты Америки, архитектура европейской безопасности, расширение НАТО, объединение Германии, распад СССР

Для цитирования: Михайлов И.В. Роль США в трансформации архитектуры европейской безопасности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 288-299. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-288-299>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-288-299

The role of the United States in the transformation of the European security architecture

Igor V. MIKHAILOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
m.i.v.2000@mail.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Михайлов И.В., 2022

Abstract. The role of the United States of America in the transformation of the European security architecture after the end of the “Cold War” is examined. A comparative assessment is provided of the approach of the two American administrations to the role of the United States in building the key elements of the European security architecture in the context of a paradigm shift in world development and the transformation of the system of international relations established by treaties and agreements of the Yalta and Potsdam conferences. The analysis allows us to conclude that, remaining the only superpower, the United States considered the architecture of European security as the basis for building a global Eurasian security system. The US decision to transform the European security architecture based on NATO was a successful solution to the “German question” for Washington.

Keywords: the United States of America, European security architecture, NATO expansion, German unification, the collapse of the USSR

For citation: Mikhailov I.V. Rol' SShA v transformatsii arkhitektury evropeyskoy bezopasnosti [The role of the United States in the transformation of the European security architecture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 288-299. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-288-299> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В XX веке попытки решения проблемы европейской безопасности привели к двум мировым войнам. Во время холодной войны, в период советско-американского противостояния, именно Европа была главным «фронтом», где определялся и, в целом, определялся исход соперничества двух сверхдержав. На современном этапе проблема европейской безопасности в очередной раз стала одной из главных проблем мировой повестки дня. Особое значение она приобрела для Российской Федерации. На сегодняшний день решение вопросов, связанных с обеспе-

чение европейской безопасности, является первостепенной задачей российской внешней политики.

Спустя более трех десятилетий после объединения Германии, окончательно завершившего холодную войну и положившему начало трансформации европейской архитектуры безопасности на фоне ломки фундаментальных принципов Ялтинско-Потсдамского международного порядка, мы снова видим кризис существующей системы европейской безопасности, выражающийся в возобновлении острого противостояния по линии Россия – НАТО. Ответ на вопрос – почему? – безусловно, находится в подходе Со-

единенных Штатов Америки к трансформации европейской архитектуры безопасности после окончания холодной войны. Именно в Вашингтоне, как столице единственной мировой державы, определялись основные параметры европейской системы безопасности.

Европейская безопасность – важнейшая составная часть структуры международной безопасности и стратегической стабильности. Поэтому эта проблема вызывает значительный интерес как российских, так и зарубежных ученых. Важности и актуальности тематики обновления архитектуры европейской безопасности посвящены монографии, статьи и доклады ведущих российских ученых-международников (А.Г. Арбатова, В.Г. Барановского, А.А. Дынкина, С.А. Карганова, Д.В. Тренина) [1–4], президента РСМД, министра иностранных дел России (1998–2004 гг.) И.С. Иванова¹. М.М. Лебедева и Т.В. Юрьева рассматривали регион европейской безопасности в контексте мировой политики [5], изучалась роль международных организаций в создании новой системы европейской безопасности [6]. Истории принятия решения и формировании политики по расширению НАТО посвящены работы как российских, так и американских ученых [7–13]. Роль США в мире после окончания холодной войны и особенности формирования региональных внешнеполитических стратегий рассматривают Г. Айкенберри, Зб. Бжезинский, Г. Киссинджер, С. Хантингтон [14–17]. Из российских исследователей можно выделить работы А.Д. Богатурова, А.И. Уткина, Т.А. Шаклеиной [18–20]. Для определения методологических подходов к теме необходимо учитывать работы Дж. Миршаймера и Дж. Ная, рассматривающих различные аспекты проблемы с позиций реалистической и либеральной школ в теории международных отношений [21; 22].

Работа опирается на анализ широкого круга источников: официальные документы

американских администраций, стенограммы переговоров, выступления и заявления должностных лиц, новостные публикации, мемуары, а также литературу, прежде всего, экспертно-аналитического характера.

Целью исследования является исследование формирования внешнеполитической стратегии США на европейском направлении и построения архитектуры европейской безопасности после окончания холодной войны. В первом разделе анализируется подход администрации Джорджа Буша-старшего к процессу объединения Германии, которое положило начало кардинальным изменениям во всей архитектуре европейской безопасности. Во втором разделе рассматриваются решения, принимаемые администрацией Уильяма Клинтона. Прежде всего, решение о расширении НАТО на Восток и, таким образом, перемещение Североатлантического альянса в центр всей структуры европейской безопасности. Особое внимание в исследовании уделяется «российскому вопросу». «Нерешение» этого вопроса не позволило Соединенным Штатам построить всеобъемлющую евразийскую систему безопасности и привело к появлению новых разделительных линий в Европе.

АДМИНИСТРАЦИЯ ДЖОРДЖА БУША-СТАРШЕГО

Перемены в мировой политике после избрания Михаила Сергеевича Горбачева Генеральным секретарем ЦК КПСС кардинальным образом изменили стратегическую ситуацию. Скорость, масштаб и причины перемен были беспрецедентны. Геополитический и идеологический ландшафт в мире менялся буквально день ото дня. «Уходила в прошлое эпоха, – писал М.С. Горбачев, – отмеченная двумя мировыми войнами и почти полувековым ядерным антагонизмом двух военно-политических блоков и общественных систем»².

¹ Иванов И.С. К новой системе евроатлантической безопасности // Российский совет по международным делам. 2013. 17 июня. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/k-novoy-sisteme-evro-atlanticheskoy-bezopasnosti/> (дата обращения: 27.11.2021).

² Горбачев М.С. Жизнь и реформы. Книга 2. Глава 24. Преодоление раскола Европы / Международный Фонд социально-экономических и политологических исследований (Горбачев-Фонд). URL: <https://www.gorbachev-fund.org/>

Перемены, как известно, открывают «окно возможностей», а глобальные перемены – «широкое окно возможностей». И вот лидеры двух сверхдержав – Советского Союза и Соединенных Штатов Америки – Михаил Горбачев [23, с. 184-202] и американский президент Джордж Буш-старший³ – заговорили о «новом мировом порядке». И советская и американская стороны хотели использовать открывшиеся возможности. Советское предложение построения «общего европейского дома» столкнулось с американской концепцией «единой и свободной Европы».

Ключевым вопросом для построения новой архитектуры европейской безопасности стал «германский вопрос». Как отмечал профессор А.А. Ахтамзян, «процесс объединения Германии развивался по крайне сложному и неоднозначному сценарию, который был далеко не единственным из возможных» [24, с. 4]. Не вызывает сомнения, что начало процессу объединения Германии дала Перестройка, запущенная М.С. Горбачевым в Советском Союзе. «Дав народу нашей страны демократические права и свободы, мы не могли препятствовать устремлениям народов соседних стран, наших союзников. С самого начала руководителям этих стран было сказано: мы не будем вмешиваться в ваши дела, вы отвечаете перед своими народами... И одним из важнейших результатов этого стало воссоединение Германии»⁴.

В Соединенных Штатах понимали, что объединенная Германия была ключом к доминированию в Европе. Если после объединения Германия останется вне Североатлантического альянса, который, в свою очередь, был тем инструментом, посредством которого

го Вашингтон проецировал свою мощь на европейский континент, влияние Соединенных Штатов в Европе значительно уменьшится. Поэтому все консультации по данному вопросу находились под пристальным вниманием Белого дома. Падение Берлинской стены 9 ноября 1989 г. заставило американскую администрацию активизировать политику на этом направлении. В феврале 1990 г. президенту Дж. Бушу-старшему был направлен меморандум, автором которого был один из ведущих американских экспертов в области безопасности Пол Нитце⁵. Документ был написан по итогам конференции «Форум для Германии», проходившей в Берлине. На конференции присутствовали представители стран Варшавского договора и стран Североатлантического альянса. П. Нитце писал, что первоначально в ходе заседания высказывались идеи об одновременном роспуске Варшавского договора и НАТО. Это, казалось, было логично в свете окончания холодной войны. Оба блока олицетворяли собой предыдущую эпоху. Но, как докладывал П. Нитце, ему и западноевропейцам удалось убедить остальных участников «Форума» в контрпродуктивности таких действий. В итоге среди присутствующих, за исключением членов советской делегации, был достигнут консенсус по следующим пунктам: 1) объединение Германии остановить невозможно; 2) ставить знак равенства между НАТО и Варшавским пактом нельзя, потому что Альянс – союз равноправных союзников, а Варшавский договор – формальный военный союз, в основе которого лежит советское силовое доминирование; 3) идея о нейтралитете объединенной Германии является неприемлемой для мирного будущего Европы; 4) Германии нужно начать диалог со всеми заинтересованными сторонами об условиях объединения.

Немцы стали интенсивно работать в этом направлении. Министр иностранных

by.ru/gorbachev/zhizn_i_reformy2/page_7 (дата обращения: 27.11.2021).

³ *Bush G.* Address Before the 45th Session of the United Nations General Assembly in New York. October 01, 1990 // The American Presidency Project. Documents. URL: <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-before-the-45th-session-the-united-nations-general-assembly-new-york-new-york> (accessed: 27.11.2021).

⁴ *Горбачев М.С.* Понять перестройку, отстоять новое мышление // Россия в глобальной политике. 2021. 2 авг. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/ponyat-perestrojku/> (дата обращения: 27.11.2021).

⁵ Memorandum from Paul H. Nitze to George H.W. Bush about “Forum for Germany” meeting in Berlin. Feb 6, 1990 // George H.W. Bush Presidential Library. P. 3. URL: <https://nsarchive.gwu.edu/document/16114-document-03-memorandum-paul-h-nitze> (accessed: 04.12.2021).

дел ФРГ, один из активных участников переговорного процесса, Ганс-Дитрих Геншер изложил западногерманское видение новой европейской архитектуры безопасности после окончания «холодной войны»⁶. Оно заключалось в следующем: объединенная Германия – член НАТО и ЕС, военная инфраструктура НАТО не двигается на территорию Восточной Германии, и в целом деятельность Альянса смещается от военной в политическую сторону. Г.-Д. Геншер подчеркивал и считал важным донести до всех заинтересованных сторон, что Соединенные Штаты, через членство в НАТО, остаются ключевым элементом архитектуры европейской безопасности, но регулирование всей системы и координация действий по линии Запад – Восток после окончания холодной войны и объединения Германии должны будут замыкаться на СБСЕ.

Вашингтон в целом поддержал такой подход и концептуально развил и дополнил его⁷. Госсекретарь США Джеймс Бейкер на встрече в Москве с Горбачевым обосновал необходимость членства объединенной Германии в НАТО недопущением возможности обретения ею статуса ядерной державы⁸. На этой же встрече Дж. Бейкером была произнесена фраза, ставшая впоследствии знаменитой – «ни дюйма на Восток»⁹. Это заявление госсекретаря Соединенных Штатов Америки, по сути, можно считать обещанием гарантий (устным обещанием) о непродвижении военной инфраструктуры Североатлантического альянса на Восток.

⁶ U.S. Embassy Bonn Confidential Cable to Secretary of State on the speech of the German Foreign Minister: Genscher Outlines His Vision of a New European Architecture Feb 1, 1990 // U.S. Department of State. FOIA Reading Room. Case F-2015 10829. P. 9. URL: <https://nsarchive.gwu.edu/document/16112-document-01-u-s-embassy-bonn-confidential-cable> (accessed: 04.12.2021).

⁷ Memorandum of conversation between Mikhail Gorbachev and James Baker in Moscow, Feb 9, 1990 // U.S. Department of State, FOIA 199504567 (National Security Archive Flashpoints Collection, Box 38. P. 13. URL: <https://nsarchive.gwu.edu/document/16116-document-05-memorandum-conversation-between> (accessed: 04.12.2021).

⁸ Ibid. P. 6.

⁹ Ibid.

На основе этих тезисов и развивался дальнейший процесс изменения европейской архитектуры безопасности. Москве фактически было обещано, что советское сотрудничество в отношении Германии будет встречено сдержанностью Запада и учетом ее интересов. Но никаких письменных гарантий относительного будущего НАТО дано не было. Сам Михаил Сергеевич объяснял отсутствие письменных гарантий тем, что «в тех условиях даже обсуждать подобный вопрос было юридически невозможно. До июля 1991 г. существовало два военно-политических блока – НАТО и Организация Варшавского договора, – пояснил много лет спустя свою позицию М.С. Горбачев. – Страны – члены ОВД этот вопрос не ставили»¹⁰. Логика в этом конечно есть. Да, страны ОВД такой вопрос не ставили. Но очевидно, что не ставили его потому, что уже смотрели в противоположную от ОВД сторону. На тот момент интерес восточноевропейских государств заключался не в том, чтобы противодействовать расширению Альянса на Восток, а в том, чтобы самим войти в западные экономические структуры и структуры безопасности. На встрече в конце февраля 1990 г. в Будапеште заместитель госсекретаря Лоуренс Иглбергер услышал от министра иностранных дел Венгрии Дьюла Хорна, что НАТО могла бы «обеспечить политический зонтик для Центральной Европы». Аналогичные предложения были и из Варшавы [25, р. 37].

В данном контексте дискуссию вызывают три вопроса. Во-первых, обсуждалось ли на различных переговорных этапах возможное будущее расширение НАТО на Восток? Во-вторых, если да – обсуждалось, то давалось ли американской стороной обещание не делать этого при условии вхождения объединенной Германии в Североатлантический альянс? В-третьих, если такое обещание давалось, то относилось ли оно только к территории Восточной Германии (неразмещение

¹⁰ Горбачев отверг критику Путина в свой адрес по поводу договоренностей с НАТО // Интерфакс. 2017. 13 июля. URL: <https://www.interfax.ru/russia/566433> (дата обращения: 04.12.2021).

инфраструктуры блока и не немецких войск на этой территории) или относилось, в возможной перспективе, ко всем странам Центральной и Восточной Европы? Анализ стенограмм переговоров, на которых обсуждались вопросы, связанные с объединением Германии, позволяет на все три вопроса ответить положительно¹¹. Да – обсуждалось, да – давалось, да – относилось. С одной серьезной оговоркой – все обещания были устными и не были зафиксированы в официальном документе.

Когда нет пунктов официального договора, которые могут толковаться однозначно, все устные договоренности разными сторонами интерпретируются по-разному. Но принципиальным является все-таки не вопрос о расширении или нерасширении НАТО на Восток (сам Альянс лишь инструмент, безусловно, важный, политики в области безопасности США и в целом евроатлантического сообщества). Принципиальным является вопрос о гарантиях безопасности, которые можно понимать как механизм включенности Советского Союза, а после его распада Российской Федерации, как правопреемницы СССР, в структуры европейской безопасности и, что самое главное, возможность реально влиять на решения, принимаемые в этих структурах. Можно сделать вывод, что такие «гарантии» были даны обещаниями строить архитектуру европейской безопасности на основе СБСЕ, который и должен был стать ключевым для европейской безопасности институтом. Как считает Светлана Савранская, сотрудник Архива национальной безопасности при Университете Джорджа Вашингтона, «если бы дело пошло так, тогда о распространении НАТО не стояло вопроса»¹². Вместе с этим, как справедли-

во указал американский исследователь Джошуа Шифринсон, в обстановке, где неформальные договоренности были обычным делом, советский лидер согласился с Соединенными Штатами исходя из принципа «услуга за услугу» [25, р. 40]. М.С. Горбачев поддержал предложение, сделав уступку, к которой стремились США и ФРГ. Объединенная Германия остается в НАТО, Советский Союз уходит и сокращает свою сферу влияния, но Альянс в будущем не будет двигаться к его границам и новая архитектура европейской безопасности будет иметь в своем фундаменте структуру, объединяющую все стороны – «инклюзивную, а не исключительную», как сказал на переговорах с министром иностранных дел СССР Э.А. Шеварднадзе Бейкер¹³.

Третьего октября 1990 г. ГДР и Западный Берлин входят в состав ФРГ. На карте Европы появляется объединенная Германия. А уже 19–21 ноября 1990 г. в Париже проходит специальная встреча глав государств и правительств участников СБСЕ. На этой встрече были подписаны ключевые для будущего Европы документы: Договор об обычных вооруженных силах в Европе, Совместная декларация 22 государств (членов Североатлантического альянса и Организации Варшавского договора) и Парижская хартия для новой Европы. Атмосфера, царившая на Парижской встрече, и, самое главное, ее результаты знаменовали собой полное окончание холодной войны. «Эра конфронтации и раскола Европы закончилась, – утверждалось в Хартии – ...Европа освобождается от наследия прошлого. Храбрость мужчин и женщин, сила воли народов и мощь идей хельсинкского Заключительно-

¹¹ National Security Archive // NATO Expansion: What Gorbachev Heard. URL: <https://nsarchive.gwu.edu/briefing-book/russia-programs/2017-12-12/nato-expansion-what-gorbachev> (accessed: 04.12.2021).

¹² Лукьянов Ф., Савранская С. Россия и расширение НАТО: обещать – не значит гарантировать // Россия в глобальной политике. 2021. 13 дек. URL: <https://globalaffairs.ru/articles/rossiya-nato-obeshhat-ne-znachit/> (дата обращения: 17.12.2021).

¹³ James A. Baker III, Memorandum for the President, “My meeting with Shevardnadze”. May 4, 1990 // George H.W. Bush Presidential Library, NSC Scowcroft Files, Box 91126, Folder “Gorbachev (Dobrynin) Sensitive 1989 – June 1990 [3]. P. 3. URL: <https://nsarchive.gwu.edu/document/16131-document-17-james-baker-iii-memorandum> (accessed: 17.12.2021).

го акта открыли новую эпоху демократии, мира и единства в Европе»¹⁴.

В этом же документе были закреплены два постулата, оказавшие в дальнейшем основополагающее, но противоположное по своему пониманию, влияние на формирование новой архитектуры европейской безопасности. Во-первых, признание свободы «государств выбирать способ обеспечения своей собственной безопасности»¹⁵. Во-вторых, прекращение раскола Европы, констатировалось в Хартии, придаст новое качество в отношениях в сфере безопасности. «Безопасность неделима и безопасность каждого государства-участника неразрывно связана с безопасностью всех остальных»¹⁶. Различное толкование этих двух тезисов и приведет в дальнейшем к новому кризису по линии Восток – Запад, или, что точнее, Россия – НАТО. Сторонники неограниченного расширения НАТО будут апеллировать к первому. Интерпретируя его как право государств вступать в любые, в том числе военные, альянсы и третья сторона, имевшая в виду Россия, не может наложить на суверенное решение вето. Москва же будет настаивать на его вторичности по отношению к принципу «единой и неделимой безопасности» для всех европейских государств.

АДМИНИСТРАЦИЯ УИЛЬЯМА КЛИНТОНА

Администрация Уильяма Клинтона после прихода к власти стала исходить из того, что после коллапса Советского Союза США остались единственной действительно мировой державой¹⁷. Американский внешнеполитический курс, разрабатываемый для каждого региона мира, должен не просто учитывать, а опираться на этот факт. Безопасность

Европы, жизненно важная для глобальной стратегии США, осталась приоритетом американской внешней политики и в новый исторический период. По мнению Белого дома, стабильность в Европе, несмотря на окончание холодной войны, невозможно обеспечить без значительного американского вовлечения в дела континента¹⁸. Процесс европейской интеграции, получивший сильный импульс после прекращения конфронтации по линии Восток – Запад, не рассматривался в Вашингтоне как вызов американским интересам. Возможность того, что объединенная и усилившаяся Европа станет геополитическим соперником США, считалась маловероятной. Как и в предыдущий исторический период, в Белом доме полагали, что европейская интеграция сделает Европу более сильной, а трансатлантическое партнерство более жизнеспособным [16, с. 40].

Европейская стратегия Вашингтона исходила еще из одного, существенного для понимания американского внешнеполитического курса, утверждения. Холодная война закончилась не потому что советский народ «сбросил с себя иго коммунистической идеологии» и лишил Америку образа врага. Как у любой войны, у холодной войны был победивший и проигравший. Соединенные Штаты одержали победу исторического масштаба и значения. В течение полувека роль Америки на международной арене в основном определялась задачей сдерживания враждебных устремлений Советского Союза. «С американской помощью советский экспансионизм был блокирован; репрессивный коммунистический режим пал; была одержана великая победа человеческой свободы»¹⁹. Проигравшим был объявлен Советский Союз, а не коммунистическая идеология, как считалось в России. Победа была геополитическая по своей сути. Для американского истеб-

¹⁴ Парижская хартия для новой Европы / Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе. Paris, 1990. С. 4. URL: <https://www.osce.org/ru/mc/39520> (дата обращения: 17.12.2021).

¹⁵ Там же. С. 11.

¹⁶ Там же. С. 5.

¹⁷ A National Security Strategy of Engagement and Enlargement. The White House. Washington, July 1994. P. 25.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Lake A. From Containment to Enlargement. Address at the School of Advanced International Studies, Johns Hopkins University. Washington, September 21, 1993 // U.S. Department of State Dispatch. Vol. 4. № 39. URL: <https://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/lakedoc.html> (accessed: 17.12.2021).

лишмента, без всякого сомнения, итогом этой победы стало исчезновение советской империи и самого Советского Союза, который распался на 15 государств [26, с. 13].

По мнению М.С. Горбачева, именно решение объявить себя победителями в холодной войне сыграло определяющую роль в выборе Соединенными Штатами того пути, по которому должна двигаться Европа после окончания холодной войны, и на каких принципах должна строиться европейская безопасность. «Им ударило в голову высокомерие, самоуверенность. Объявили победу в холодной войне. А ведь мы вместе вытаскивали мир из конфронтации, из ядерной гонки. Нет, «победители» решили строить новую империю. Отсюда пошла идея расширения НАТО»²⁰. Другими словами, Вашингтон решил задачу достижения стратегического превосходства на долгосрочный период, исходя из сложившегося на тот момент баланса сил.

Оставшись единственной сверхдержавой, единственным глобально мыслящим государством, США стали планировать внешнюю и оборонную политику на долгосрочную перспективу, как минимум на десятилетия вперед. В администрации У. Клинтона видели идейной основой своей европейской стратегии атлантическое единство в том виде, в котором оно было сконструировано администрацией Гарри Трумэна в конце 1940-х гг.²¹ В таком понимании НАТО – не пережившая свою историческую функцию организация, а основа постоянно расширяющегося атлантического сообщества. Поэтому, по мнению Белого дома, Альянс должен был быть преобразован в соответствии с требованиями новой эпохи. Относительно будущего НАТО острые дискуссии велись как в Конгрессе²²,

так и в американском экспертном сообществе [27; 28]. В демократической администрации стали рассматривать продвижение Североатлантического альянса на Восток в качестве основы для новой архитектуры европейской безопасности. Эта архитектура, по мнению одного из ее авторов, на тот момент помощника госсекретаря США по делам Европы и Канады Ричарда Холбрука, «должна охватить все страны континента и таким образом стабилизировать Европу в целом» [29, р. 44].

По замыслу Вашингтона, помимо НАТО к строительству новой архитектуры европейской безопасности должны привлекаться и другие организации и институты. Это, прежде всего, Европейский союз и Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе [30, с. 51]. Но ОБСЕ выступает уже не в роли стержня всей европейской структуры безопасности, как обещалось советским руководителям в ходе переговоров по объединению Германии, а только в качестве вспомогательного инструмента.

«РОССИЙСКИЙ ВОПРОС»

Самым уязвимым звеном в выстраиваемой Соединенными Штатами достаточно стройной системе европейской безопасности был «российский вопрос» [31]. Вашингтон не исключал Москву из создающейся системы. Наряду со странами Западной, Центральной и Восточной Европы, а также с бывшими советскими республиками Россия должна была стать частью новой архитектуры европейской безопасности. В Белом доме понимали, что без включения России эта система работать не будет. В качестве «приводного ремня» была создана программа «Партнерство ради мира», в которую, кроме России, вошли

²⁰ Горбачев обвинил США в высокомерии после распада СССР // РИА Новости. 2021. 24 дек. URL: <https://news.ru/politics/udarilo-v-golovu-gorbachyov-obvinil-zapad-v-vysokomerii/> (дата обращения: 27.12.2021).

²¹ Secretary Albright. Atlantic Unity and European Unity Remain our Common Vision February. Statement before the North Atlantic Council, Brussels, Belgium 18, 1997 // U.S. Department of State Dispatch. February 1997. P. 23.

²² См., например: NATO Expansion Forges Ahead // Congressional Quarterly. 1997. 105-th Congress 1-st ses-

sion. Almanac. Vol. LIII. Washington. P. 8/23-8/26. Secretary of State on Expansion of NATO. September 6, 1996 // Historic Documents of 1996 Washington, 1997. P. 655-661; The Future of NATO Jointly before the Subcommittee on European Affairs of The Committee on Foreign Relations and The Subcommittee on Armed Services United States Senate. 103-d Congress. 2-d Session. February 1 and 23, 1994. Washington, 1994.

еще ряд государств, включая Украину²³. «Мы не можем реализовать наше видение единой, безопасной и демократической Европы без России, – заявляла госсекретарь США Мадлен Олбрайт, выступая в феврале 1997 г. перед членами Североатлантического совета в Брюсселе. – [Но] мы не будем откладывать или отказываться от наших собственных планов [по расширению НАТО], – добавляла она»²⁴. И в Москве и в Вашингтоне понимали, что возможности что-то противопоставить стратегии расширения НАТО у России на тот момент не было. На протяжении четверти века Кремль будет пытаться встроить в НАТО центричную структуру европейской безопасности, высказывая озабоченности и идя на уступки. Но игнорирование, порой демонстративное, Западом мнения Москвы по важным для обеспечения безопасности России вопросам привело к острым военно-политическим кризисам (2008 г. – Южная Осетия; 2014 г. – Украина). В итоге в кризисе окажется уже вся архитектура европейской безопасности, так тщательно выстраиваемая Вашингтоном²⁵.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Падение Берлинской стены, роспуск Организации Варшавского договора и распад Советского Союза привели к кардинальному изменению стратегической ситуации в Евро-

пе. Это потребовало изменения существовавшей на протяжении сорока пяти лет архитектуры европейской безопасности. Как единственная сверхдержава Соединенные Штаты взяли на себя ответственность по принятию основных решений в этом вопросе. Европейский союз, Западноевропейский союз, Совет Европы, Совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе, а также Организация Объединенных Наций должны вносить свой вклад в обеспечение безопасности и стабильного развития европейского континента. Но только Североатлантический альянс, по мнению Белого дома, имел опыт, волю и необходимую инфраструктуру для эффективного реагирования на новые вызовы. НАТО заняла центральное место в новой европейской архитектуре безопасности. Корни принятия этого решения лежат в благоприятном для Вашингтона урегулировании «германского вопроса» и объявления впоследствии себя победителями в холодной войне. Членство в Альянсе получили не только страны Центральной и Восточной Европы, но и бывшие советские республики. Действие принципа «единой и неделимой безопасности», распространение которого на все страны, входящие в ОБСЕ, могло бы стать крепкой основой архитектуры европейской безопасности, в реальности заканчивалось на восточной границе НАТО. В Европе снова появились разделительные линии. Это, в свою очередь, стало вызовом всей существующей архитектуре европейской безопасности. В итоге, Соединенным Штатам не удалось создать глобальную трансевразийскую систему безопасности, основой которой, по их мнению, должна была стать расширяющаяся европейская модель обеспечения безопасности.

²³ Partnership for Peace programme. URL: https://www.nato.int/cps/en/SID0C6B5A67DCEE298C/natolive/topics_50349.htm (accessed: 17.12.2021).

²⁴ Secretary Albright. Op. cit. P. 25.

²⁵ Заявление МИД России о диалоге с США и другими странами Запада относительно выработки гарантий безопасности. 2021. 10 дек. URL: https://archive.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/4991520 (дата обращения: 17.12.2021).

Список источников

1. Архитектура евроатлантической безопасности / под общ. ред. И.Ю. Юргенса, А.А. Дынкина, В.Г. Барановского. М.: Экон-Информ, 2009. 124 с.
2. Барановский В.Г. Евроатлантическое пространство: вызовы безопасности и возможности совместного ответа: доклад для Комиссии Евроатлантической инициативы в области безопасности (EASI). М.: ИМЭМО РАН, 2010. 41 с.

3. Караганов С.А., Бордачев Т.В. К новой архитектуре евроатлантической безопасности: доклад российских экспертов к конференции дискуссионного клуба «Валдай». Лондон: Совет по внешней и оборонной политике, 2009. 26 с.
4. Тренин Д.В. Европейская безопасность: от «лишь бы не было войны» до поиска нового равновесия. М.: Carnegie Endowment for International Peace, 2018. 29 с.
5. Лебедева М.М., Юрьева Т.В. Архитектура европейской безопасности: глобальный и региональный аспекты // Вестник МГИМО-Университета. 2011. № 5 (20). С. 122-131.
6. Создание новой системы европейской безопасности и роль международных организаций / отв. ред. Т.Г. Пархалина. М.: ИНИОН, 1996. 179 с.
7. Троицкий М.А. Трансатлантический союз. Модернизация системы американо-европейского партнерства после распада биполярности. 1991–2004. М., 2004.
8. Goldgeier J. Not Whether But When. The U.S. Decision to Enlarge NATO. Washington: Brookings Institution, 1999. 224 p.
9. Asmus R.D., Kugler R.L., Larrabee S.F. Building a New NATO // Foreign Affairs. 1993. September/October. P. 28-40.
10. Brown M.E. Flawed Logic of NATO Expansion // Survival. 1995. № 1. P. 34-52.
11. Mandelbaum M. Preserving the New Peace (The Case against NATO Expansion) // Foreign Affairs. 1995. May/June. P. 9-13.
12. Sloan S.R. NATO's Future: Beyond Collective Defense / Institute for National Strategic Studies. Washington: National Defense University, 1995. VII. 73 p.
13. NATO after Enlargement: New Challenges, New Missions, New Forces / ed. by S.J. Blank. Carlisle: Center for Strategic and International Studies: U.S. Army War College, 1998. V, 258 p.
14. Brzezinski Z. The Grand Chessboard. American Primacy and Its Geostrategic Imperatives. N. Y.: The Basic Books, 1998. 305 p.
15. Ikenberry J.G. After Victory: Institutions, Strategic Restraint and the Rebuilding of Order after Major Wars. Princeton: Princeton University Press, 2001. 293 p.
16. Киссинджер Г. Нужна ли Америке внешняя политика. М.: Наука, 2003. 230 с.
17. Huntington S.R. The Lonely Superpower // Foreign Affairs. 1999. Vol. 78. № 2. March/April. P. 35-49.
18. Богатуров А.Д. «Стратегия выравнивания» в международных отношениях и внешней политике США // Мировая экономика и международные отношения. 2001. № 2. С. 20-29.
19. Уткин А.И. Американская стратегия для XXI века. М.: Логос, 2000. 271 с.
20. Шаклеина Т.А. Россия и США в новом мировом порядке. Дискуссии в политико-академических сообществах России и США (1991–2002). М.: Институт США и Канады РАН, 2002. 445 с.
21. Mearsheimer J. Bound to Fail. The Rise and Fall of the Liberal International Order // International Security. 2019. Vol. 43. № 4. P. 7-50.
22. Nye J. Do Morals Matter? Presidents and Foreign Policy from FDR to Trump. N. Y.: Oxford University Press, 2020. 254 p.
23. Горбачев М.С. Избранные речи и статьи: в 7 т. М.: Политиздат, 1990. Т. 7. 624 с.
24. Ахтамзян А.А. Объединение Германии и его международно-политические последствия // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. 2010. № 4. С. 3-26.
25. Joshua R. Itzkowitz Shiffrinson. Deal or No Deal? The End of the Cold War and the U.S. Offer to Limit NATO Expansion // International Security. 2016. Vol. 40. № 4. P. 7-44.
26. Эспин Л. Угрозы национальной безопасности США и новые задачи вооруженных сил (выступление министра обороны США 16 мая 1993 г. перед выпускниками колледжа Белуа, штат Висконсин) // США: экономика, политика, идеология. 1993. № 9. С. 13-17.
27. Кеннан Дж. Самая роковая ошибка // США: экономика, политика, идеология. 1997. № 6. С. 59-60.
28. Gaddis J. History, Grand Strategy and NATO Enlargement // Survival. 1998. № 1. P. 145-151.
29. Holbrooke R. America, A European Power // Foreign Affairs. 1995. P. 38-51.
30. Тэлбот С. Для чего нужно расширять НАТО? // США: экономика, политика, идеология. 1995. № 11. С. 49-58.
31. Михайлов И.В. Проблема расширения НАТО в российско-американских отношениях // Американский ежегодник. 2020. № 2020. С. 176-183. <https://doi.org/10.32608/1010-5557-2020-2020-176-183>

References

1. Yurgens I.Y., Dynkin A.A., Baranovskiy V.G. (gen. ed.). *Arkhitektura evroatlanticheskoy bezopasnosti* [Euro-Atlantic Security Architecture]. Moscow, Ekon-Inform Publ., 2009, 124 p. (In Russian).
2. Baranovskiy V.G. *Evroatlanticheskoye prostranstvo: vyzovy bezopasnosti i vozmozhnosti sovmestnogo otveta: doklad dlya Komissii Evroatlanticheskoy initsiativy v oblasti bezopasnosti (EASI)* [Euro-Atlantic Space: Security Challenges and Opportunities for a Joint Response: Report to the Commission of the Euro-Atlantic Security Initiative (EASI)]. Moscow, IMEMO RAN Publ., 2010, 41 p. (In Russian).
3. Karaganov S.A., Bordachev T.V. *K novoy arkhitekture evroatlanticheskoy bezopasnosti: doklad rossiyskikh ekspertov k konferentsii diskussionnogo kluba «Valday»* [Toward a New Euro-Atlantic Security Architecture: Report by Russian Experts to the Conference of the Valdai Discussion Club]. London, Council on Foreign and Defense Policy Publ., 2009, 26 p. (In Russian).
4. Trenin D.V. *Evropeyskaya bezopasnost': ot «lish' by ne bylo voyny» do poiska novogo ravnovesiya* [European Security: from "As Long As There is No War" to the Search for a New Balance]. Moscow, Carnegie Endowment for International Peace Publ., 2018, 29 p. (In Russian).
5. Lebedeva M.M., Yuryeva T.V. *Arkhitektura evropeyskoy bezopasnosti: global'nyy i regional'nyy aspekty* [European security architecture: global and regional perspective]. *Vestnik MGIMO-Universiteta – MGIMO Review of International Relations*, 2011, no. 5 (20), pp. 122-131. (In Russian).
6. Parkhalina T.G. (executive ed.). *Sozdaniye novoy sistemy evropeyskoy bezopasnosti i rol' mezhdunarodnykh organizatsiy* [Creation of a new European security system and the role of international organizations]. Moscow, INION Publ., 1996, 179 p. (In Russian).
7. Troitskiy M.A. *Transatlanticheskii soyuz. 1991–2004. Modernizatsiya sistemy amerikano-evropeyskogo partnerstva posle raspada bipolyarnosti* [Transatlantic Union. 1991–2004. Modernization of the American-European Partnership System after the Collapse of Bipolarity]. Moscow, 2004. (In Russian).
8. Goldgeier J. *Not Whether But When. The U.S. Decision to Enlarge NATO*. Washington, Brookings Institution, 1999, 224 p.
9. Asmus R.D., Kugler R.L., Larrabee S.F. Building a New NATO. *Foreign Affairs*, 1993, September/October, pp. 28-40.
10. Brown M.E. Flawed Logic of NATO Expansion. *Survival*, 1995, no. 1, pp. 34-52.
11. Mandelbaum M. Preserving the New Peace (The Case against NATO Expansion). *Foreign Affairs*, 1995. May/June, pp. 9-13.
12. Sloan S.R. *NATO's Future: Beyond Collective Defense*. Washington, National Defense University Publ., 1995, VII, 73 p.
13. Blank S.J. (ed.). *NATO after Enlargement: New Challenges, New Missions, New Forces*. Carlisle, Center for Strategic and International Studies, U.S. Army War College Publ., 1998, V, 258 p.
14. Brzezinski Z. *The Grand Chessboard. American Primacy and Its Geostrategic Imperatives*. New York, The Basic Books Publ., 1998, 305 p.
15. Ikenberry J.G. *After Victory: Institutions, Strategic Restraint and the Rebuilding of Order after Major Wars*. Princeton, Princeton University Press, 2001, 293 p.
16. Kissindzher G. *Nuzhna li Amerike vneshnyaya politika* [Does America Need a Foreign Policy?]. Moscow, Nauka Publ., 2003, 230 p. (In Russian).
17. Huntington S.R. The Lonely Superpower. *Foreign Affairs*, 1999, vol. 78, no. 2, pp. 35-49. (In Russian).
18. Bogaturov A.D. «Strategiya vyravnivaniya» v mezhdunarodnykh otnosheniyakh i vneshney politike SShA [“Equalization strategy” in the US international relations and foreign policy]. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnyye otnosheniya – World Economy and International Relations*, 2001, no. 2, pp. 20-29. (In Russian).
19. Utkin A.I. *Amerikanskaya strategiya dlya XXI veka* [American Strategy for the 21st Century]. Moscow, Logos Publ., 2000, 271 p. (In Russian).
20. Shakleina T.A. *Rossiya i SShA v novom mirovom poryadke. Diskussii v politiko-akademicheskikh soobshchestvakh Rossii i SShA (1991–2002)* [Russia and the USA in the New World Order. Discussions in the Political and Academic Communities of Russia and the USA (1991–2002)]. Moscow, Institute for US and Canadian Studies Publ., 2002, 445 p. (In Russian).
21. Mearsheimer J. Bound to Fail. The Rise and Fall of the Liberal International Order. *International Security*, 2019, vol. 43, no. 4, pp. 7-50.

22. Nye J. *Do Morals Matter? Presidents and Foreign Policy from FDR to Trump*. New York, Oxford University Press, 2020, 254 p.
23. Gorbachev M.S. *Izbrannyye rechi i stat'i: v 7 t.* [Selected Speeches and Articles: in 7 vols.]. Moscow, Politizdat Publ., 1990, vol. 7, 624 p. (In Russian).
24. Akhtamzyan A.A. Ob'yedineniye Germanii i ego mezhdunarodno-politicheskiye posledstviya [German reunification and its international implications]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 25: Mezhdunarodnyye otnosheniya i mirovaya politika – Moscow University Bulletin of World Politics*, 2010, no. 4, pp. 3-26. (In Russian).
25. Joshua R. Itzkowitz Shiffrin. Deal or No Deal? The End of the Cold War and the U.S. Offer to Limit NATO Expansion. *International Security*, 2016, vol. 40, no. 4, pp. 7-44.
26. Espin L. Ugrozy natsional'noy bezopasnosti SShA i novyye zadachi vooruzhennykh sil (vystupleniye ministra oborony SShA 16 maya 1993 g. pered vypuschnikami kolledzha Belua, shtat Viskonsin) [Threats to US national security and the new tasks of the Armed Forces (speech by the US Secretary of Defense on May 16, 1993 to the graduates of Beloit College, Wisconsin)]. *SShA: ekonomika, politika, ideologiya* [USA: Economy, Politics, Ideology], 1993, no. 9, pp. 13-17. (In Russian).
27. Kennan D. Samaya rokovaya oshibka [The most fatal mistake]. *SShA: ekonomika, politika, ideologiya* [USA: Economy, Politics, Ideology], 1997, no. 6, pp. 59-60. (In Russian).
28. Gaddis J. History, Grand Strategy and NATO Enlargement. *Survival*, 1998, no. 1, pp. 145-151.
29. Holbrooke R. America, a European Power. *Foreign Affairs*, 1995, pp. 38-51.
30. Telbot S. Dlya chego nuzhno rasshiryat' NATO? [Why expand NATO?]. *SShA: ekonomika, politika, ideologiya* [USA: Economy, Politics, Ideology], 1995, no. 11, pp. 49-58. (In Russian).
31. Mikhaylov I.V. Problema rasshireniya NATO v rossiysko-amerikanskikh otnosheniyakh [The problem of NATO expansion in Russian-American relations]. *Amerikanskiy ezhegodnik* [American Yearbook], 2020, no. 2020, pp. 176-183. <https://doi.org/10.32608/1010-5557-2020-2020-176-183>. (In Russian).

Информация об авторе

Михайлов Игорь Владимирович, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой международных отношений и политологии, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1094-7954](https://orcid.org/0000-0003-1094-7954), m.i.v.2000@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.12.2021
Одобрена после рецензирования 19.01.2022
Принята к публикации 11.02.2022

Information about the author

Igor V. Mikhailov, Candidate of History, Associate Professor, Head of International Relations and Political Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1094-7954](https://orcid.org/0000-0003-1094-7954), m.i.v.2000@mail.ru

The article was submitted 28.12.2021
Approved after reviewing 19.01.2022
Accepted for publication 11.02.2022

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-300-312

«Экологическая повестка» в новейшей политической истории Республики Северная Македония (1990-е – 2020-е гг.)

Ягода МИТРЕВСКА¹, Дмитрий Григорьевич СЕЛЬЦЕР^{2*}

¹Международный Славянский университет «Гаврила Романович Державин»
7000, Республика Северная Македония, г. Битола, ул. Новачки пат, 16

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: seltser@yandex.ru

Аннотация. Проанализировано место экологической повестки в общей логике политического процесса республики Северная Македония. Выявлен генезис экологической повестки в македонской политике, ее развитие в публичной риторике истеблишмента и деятельности политических партий. Показано влияние политической конъюнктуры, диспозиции и расстановки политических акторов на актуальность экологического фактора в македонской политике и социально-политических процессах. Продемонстрирован алгоритм воздействия экологической повестки на смену власти в стране. Детализированы процедуры давления оппозиционных сил на государство на разных этапах новейшей политической истории страны. Описаны конкретные сценарии трансформации экологической повестки в политическую. Дана подробная характеристика возникновения и деятельности экологических движений и партий, а также электоральных деклараций ведущих политических партий по экологическим вопросам. Создана объяснительная модель влияния экологической повестки на маятниковый характер смены власти в стране. Сделан прогноз на перспективу сохранения экологической повестки в политическом и социальном дискурсе. Установлен фактор международного влияния на активизацию экологического фактора в македонской политической жизни. Осмыслено, каким политическим силам Северной Македонии и вне ее выгодно сохранение присутствия экологической темы в политическом пространстве.

Ключевые слова: экология, экологическая повестка, власть, общество, политика, выборы, смена власти, политические элиты

Для цитирования: Митревска Я., Сельцер Д.Г. «Экологическая повестка» в новейшей политической истории Республики Северная Македония (1990-е – 2020-е гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 1. С. 300-312. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-300-312>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-1-300-312

“Environmental Agenda” in recent political history Republic of North Macedonia (1990s – 2020s)

Yagoda MITREVSKA, Dmitrii G. SELTSEY*

¹International Slavonic University “Gavril Romanovich Derzhavin”

16 Novachki pat St., Bitola 7000, Republic of North Macedonia

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: seltser@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Митревска Я., Сельцер Д.Г., 2022

Abstract. The place of the environmental agenda in the general logic of the political process of the Republic of North Macedonia is analyzed. The genesis of the environmental agenda in Macedonian politics, its development in the public rhetoric of the establishment and the activities of political parties are revealed. The influence of political conjuncture, disposition and arrangement of political subjects on the relevance of the environmental factor in Macedonian politics and socio-political processes is shown. The algorithm of the impact of the environmental agenda on the change of power in the country is demonstrated. The procedures for the pressure of opposition forces on the state at different stages of the country's recent political history are detailed. Specific scenarios of transformation of the environmental agenda into a political one are described. A detailed description of the emergence and activity of environmental movements and parties, as well as electoral declarations of leading political parties on environmental issues are given. An explanatory model of the influence of the environmental agenda on the pendulum nature of the change of power in the country is created. A forecast is made for the prospect of preserving the environmental agenda in political and social discourse. The factor of international influence on the activation of the environmental factor in Macedonian political life is established. It is understood which political forces of Northern Macedonia and beyond benefit from maintaining the presence of the environmental theme in the political space.

Keywords: ecology, environmental agenda, authority, society, politics, elections, change of government, political elites

For citation: Mitrevska Y., Seltser D.G. «Ekologicheskaya povestka» v noveyshey politicheskoy istorii Respubliki Severnaya Makedoniya (1990-e – 2020-e gg.) [“Environmental Agenda” in the latest political history of Republic of North Macedonia (1990s – 2020s)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 300-312. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-300-312> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Цель исследования – показать, как трансформировалась «экологическая повестка» внутри гораздо более широкой политической повестки Республики Северная Македония.

Далее мы будем употреблять термин «экологическая повестка» – устоявшуюся в научной и политической литературе категорию – без кавычек. Актуальную логику политики перспективнее всего изучать в деятельности власти, партий, общественных движений и орга-

низаций. Отчетливее всего, как показывает мировая практика, экологическая тема начинает звучать в государственной и, в особенности, партийной программатике в период транзита власти и во время разнообразных выборов. В македонском случае за более, чем 30 лет независимости страны накоплен существенный опыт маятниковой сменяемости власти – от левой к правой коалиции и обратно – и практики проведения очередных и внеочередных выборов [1]. Под экологической повесткой мы понимаем набор деклараций, призывов и действий основных политических акторов (институциональных и персональных), актуальных для всего, в нашем анализе, периода македонской независимости. Мы предприняли такой анализ и дали предметный взгляд на генезис и развитие экологической повестки, ее превращение в политическую и практику ее бытования уже в новом качестве.

«Македонский вопрос» в современной литературе рассматривается, как правило, в контексте международной повестки. Ученые довольно много пишут об обретении независимости, признании и европейской интеграции страны [2; 3], ее споре с Грецией за историческое название [4–6], македонско-албанской проблеме [7–10], общих политических процессах на Балканах [11–14], Охридских соглашениях [15; 16], «македонском случае» транзита власти [17; 18]. Новейшая историография Македонии весьма обширна, что видно из соответствующего раздела диссертации одного из ученых предлагаемого исследования [19]. По своему объему эта историография вполне соразмерна с литературой об истории и настоящем крупных и влиятельных стран. Вместе с тем в научной литературе – мы не говорим о публицистике – нет оценки влияния фактора экологии на современную историю и политику Северной Македонии. Этот пробел мы отчасти и пытаемся восполнить.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОВЕСТКА НА ФОНЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ (1990-е гг.)

Предвыборные программы каждой партии всегда разнообразны и актуальны, по-

скольку учитывают специфику места и времени. Создание рабочих вакансий, увеличение заработных плат, пенсий, пособий, доступность здравоохранения – вот, как правило, вокруг чего конфигурируется выборная партийная программатика. В европейских странах экологические проблемы – состояние окружающей среды, качество питьевой воды, очистка сточных вод, сохранение зеленых зон, их доступность для населения и так далее – всегда были и будут актуальны. Исключение до какого-то момента – западные Балканы, Македония – в том числе. Македонского избирателя традиционно привлекала тема национализма, практика и перспективы развития межэтнических отношений, столкновений и конфликтов, их политическое или военное разрешение. Это именно те проблемы, вокруг которых первые полтора десятилетия независимости формировались и политические процессы, и любой выборный дискурс. Во всяком случае, анализируемая нами партийная программатика парламентских выборов в Республике Македония, ведущая свое начало с 1990 г., убедительно это доказывает.

Тогда, на заре македонской самостоятельности, национальный вопрос мгновенно сменил проблему декоммунизации, являвшуюся доминирующей лишь на самых первых – «учредительных» – выборах. Македонские коммунисты стремительно адаптировались к новым реалиям и приняли принципиально иные правила игры. Кроме того, межнациональные конфликты на Балканах в ходе и после распада СФРЮ затмили все остальные процессы. Примеры Боснии, Сербии, Хорватии, отчасти – Словении были настолько пугающими для македонского общества, а албанская угроза настолько велика и актуальна, что местные элиты скрупулезно и последовательно во время выборов обсуждали и выстраивали отношения только вокруг национальных проблем и межпартийных отношений. Второй фокус политического интереса тоже вполне понятен: институциональные партийные лидеры Македонии (Внутренняя македонская революционная организация – Демократическая партия за

македонское национальное единство, ВМРО-ДПМНЕ, и Социал-демократический союз Македонии, СДСМ) не могут обойтись без партий-сателлитов. Они для создания выборной, а позже – правительственной коалиции обязаны заключить договор с одной из албанских партий, и не только албанских. Заметим, что ВМРО-ДПМНЕ – это македонские этнические националисты, будучи у власти до 2016 г., опиравшиеся в высокой степени на Россию; СДСМ – преемники коммунистов, боровшиеся за вступление в НАТО (произошло 27 марта 2020 г.) и Евро-союз при поддержке США и самого ЕС.

Итак, экологические проблемы в Македонии до поры носили секундарный, фоновый характер.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОВЕСТКИ: «ЗЕЛЕННЫЕ» КАК ИНДИКАТОР ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНЪЮНКТУРЫ

На наш взгляд, впервые на высокий политический уровень экологическую проблему подняла партия «Демократическое обновление Македонии» (ДОМ). Она основана в ноябре 2005 г., ее председателем была выбрана Лиляна Поповска – одна из фактических создателей партии, а до того – член либерально-демократической партии. В парламентских выборах ДОМ впервые участвовала в 2006 г., получив по их результатам одно депутатское место (замещено Л. Поповска)¹. У партии появились легальные возможности политической активизации на основе педа-лирования экологической проблематики; благо, конкурентов тогда практически не было. Активисты партии стали говорить о необходимости использования регенеративной энергии, улучшении экологической ситуации, борьбе с загрязнением воздуха и воды, защите окружающей среды в самом широком смысле. Кроме этого, ДОМ много занималась пропагандой македонского туризма, культуры, науки, образования с выходом в

политическую плоскость – защиту культурной и национальной идентичности. Партия активно выступала и выступает против любого вида насилия, дискриминации, настаивая на толерантности, взаимном уважении всех меньшинств, проживающих на территории Македонии. Самое главное, ДОМ первой заявила о себе как о партии македонских «зеленых». В 2008 г. она вошла в коалицию с правящей тогда ВМРО-ДПМНЕ. В том же году активный член партии *Стево Темелковски* стал заместителем министра природных ресурсов и охраны окружающей среды республики. Следовательно, «зеленые» возникли и состоялись как привластное движение.

В 2015 г. ДОМ стала членом Европейского движения «зеленых» и таким образом в полной мере закрепила за собой репутацию активного проponenta экологических вопросов. Вместе с тем продвижение в европейские структуры неминуемо требовало смены политических ориентиров – изменения общего стратегического курса партии, тактики коалиций. И партия совершила «политический кульбит»: в мае 2015 г. ДОМ покинула коалицию, возглавляемую ВМРО-ДПМНЕ, и на парламентских выборах 2016 г. участвовала в рамках оппозиционной коалиции «За жизнь в Македонии», возглавляемой уже СДСМ. Именно благодаря изменившейся позиции ДОМ экологическая повестка стала отчетливо политической, вследствие чего возник и развивался политический кризис 2014–2016 гг.

Итак, единственная крупная, и с некоторой историей, партия «зеленых» покинула правительственный лагерь и перешла на сторону оппозиции.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОВЕСТКА VS ВМРО-ДПМНЕ: ПОЛИТИЧЕСКИЙ КРИЗИС 2014–2016 гг.

В 2005 г. Македония получила статус кандидата на членство в ЕС. Тогда же был принят государственный закон о защите окружающей среды. На основании статьи 139 этого закона предприятия, как-то воздействующие на окружающую среду, должны бы-

¹ Портал на ДОМ. URL: <https://dom.org.mk/istori%20na%20dom> (дата обращения: 12.11.2021).

ли получить до 1 апреля 2014 г. экологическое разрешение². По мере приближения собственно события социально-политическая атмосфера стала накаляться. С 2013 г. экологическая проблема постепенно выходит на самые актуальные политические позиции, а в начале 2014 г. она уже на первых ролях.

В определенной степени сама проблема стала объективно вырастать как реальная и требующая безусловного управленческого решения, но политическая подоплека ее эскалации не вызывает никаких сомнений. Формально началом ее динамики стало задымление воздуха и формирование заметных серых облаков промышленного происхождения, периодически повисающих над Скопье, и не только. Так было всегда (естественно, и тогда, когда правящей партией была СДСМ), но в 2014 г. все пришло в движение. Начались протесты в столице, а следом и в Битоле.

Вместе с тем следование букве закона, в логике которого все фирмы, работающие на территории страны, должны были до 1 апреля 2014 г. применить европейские экологические стандарты, никто не отменял. Данное обстоятельство было, о чем уже говорилось, квалификационным условием для Македонии, необходимым для вступления в ЕС. Но это неминуемо влекло за собой дополнительные расходы, оказавшиеся не по карману многим собственникам малых предприятий, что, соответственно, вызвало их жесткое недовольство и сформировало общее требование к правительству отложить применение стандартов.

Произошло множество случаев столкновения власти и бизнеса. Один из наиболее резонансных: в 2012 г. руководство завода по производству ферросплавов «Югохром» потребовало продлить срок установления фильтров, отвечающих европейским стандартам. Повторно с таким же требованием предприятие обратилось в начале 2014 г. Министерство пошло навстречу и позволило «Югохрому» приспособиваться к новым

условиям функционирования предприятий до 31 октября того же года. Тем не менее впоследствии завод проигнорировал закон и осенью 2016 г. был закрыт. Сотни людей, потерявших работу, вышли на улицы протестовать. Руководство обратилось к власти с просьбой возобновить работу фабрики, пообещав установить фильтры. Конфликт так и не был разрешен³. Примерно та же картина и в отношении государства с предприятием «Макстил».

Трансформация собственно экологической тематики в политическую состоялась. Фактически экологическая проблема стала одним из факторов политического кризиса в Македонии, начавшегося на рубеже 2014–2015 гг. И именно тогда возникли экологические движения, оппозиционные власти: гражданская инициатива «Битола хочет чистый воздух», некоммерческие организации «Речь идет о нас», «Скопье, дым, будильник», «Давай, Македония», «Хотим, чтобы Аэродром дышал», «Но пассаран», «В защиту Дебар-маало». Причем создание экологических движений стало мощным фактором эскалации кризиса.

«Первопроходцами» в списке экологических движений стали битолские «Битола хочет чистый воздух» и «Речь идет о нас». Началось все с того, что группа активистов – Иван Йерчич, Горан Пинза, Илия Балтовски и Дуле Груевски – в сентябре 2014 г. заявили о создании гражданской инициативы «Битола хочет чистый воздух». В скором времени они же для расширения своих возможностей зарегистрировали и юридическое лицо – некоммерческую организацию «Речь идет о нас». В организации, по словам Г. Пинза, состояли 600 человек, что для Битолы с населением чуть менее 100 тыс. человек довольно много. Все лидеры экологического движения – молодые и энергичные люди – более известны как политические деятели, ярые критики ВМРО-ДПМНЕ. Имея разный про-

² Службен весник. 2005. 16 јули (бр. 53). URL: <http://www.slvesnik.com.mk/Issues/ACF1AC118E6F81438BE8DD53D5A613F0.pdf> (accessed: 12.11.2021).

³ Судбината на «Југохром» и натаму неизвесна, работници најавуваат порадикални мерки // Эфир канала «Сител». 2017. 6 февр. URL: <http://sitel.com.mk/sudbinata-na-jugohrom-i-natamu-neizvesna-rabotnicite-najavuvaa-poradikalni-merki> (accessed: 12.11.2021).

фессиональный и социальный опыт (И. Йерчич – актер, И. Балтовски и Д. Груевски – собственники рок-бара «Рокафана», при этом Д. Груевски еще и православный священник, Г. Пинза – эколог), были едины в нелюбви к ВМРО-ДПМНЕ, президенту Г. Иванову (2009–2009 гг.), называли себя революционерами, а по идеологии были ситуационно близки СДСМ.

Ключевые события, связанные с экологическими протестами, прошли в Скопье 28 декабря 2015 г. Тысячи людей протестовали перед зданием правительства Македонии, требуя принятия новых мер по снижению загрязнения воздуха. Организатор Горьян Йовановски, разработчик веб-приложения для Android «Мой воздух», был первым и главным оратором и объяснил собравшимся, какой ресурс должен аккумулировать их внимание. Сайт Йовановски, где публиковались данные об экологической ситуации в стране, был как нельзя кстати: с 2012 г. экологические активисты предприняли усилия, направленные на то, чтобы сделать результаты мониторинга качества воздуха более заметными, ведь власть такие данные не публиковала.

Протесты экологических ассоциаций и их сторонников привели к продолжению массовых демонстраций под лозунгом «Мы не можем дышать» в Скопье, Тетово, Битоле, Кочани и Кичево. Демонстранты настаивали, что они не остановятся до тех пор, пока концентрация канцерогенных частиц не будет доведена до минимума. Они требовали от властей ограничить движение транспорта в Скопье, ввести стандарты топлива не ниже «Евро-4», снизить стоимость билетов на общественный транспорт. Экологические организации и другие ассоциации направили властям ультиматум, угрожая массовыми протестами демонстрантов заблокировать транспортные артерии всех загрязненных городов⁴.

⁴ Selmani A. The Air Pollution in Macedonia Is Bringing People Into the Streets, And There's an App for That. URL: <https://globalvoices.org/2016/01/22/the-air-pollution-in-macedonia-is-bringing-people-into-the-streets-and-theres-an-app-for-that/> (accessed: 12.11.2021).

Ключевым средством активизации и концентрации протестных настроений стало вышеупомянутое приложение для смартфонов, запущенное в январе 2015 г. В течение месяца у него оказалось 30000 ежедневных пользователей, узнававших в приложении актуальную экологическую информацию и получавших инструкции что делать. В начале января 2016 г. правительство стало оказывать давление – техническое и финансовое – на держателей приложения. Последние поменяли серверы и обеспечили дополнительный уровень безопасности. Финансовые же потери были с лихвой компенсированы за счет добровольных пожертвований. Правительство обвинило «Мой воздух» в том, что указанные там данные неверны, но это как раз повысило уровень популярности приложения, поддерживающего македонский, албанский и английский языки.

Требования экологов и СДСМ в те годы тематически совпадали: расследовать причины загрязнения воздуха в Македонии и наказывать виновных. Члены СДСМ активно участвовали в организуемых зелеными протестных акциях: силами своих активистов собирали подписи под петициями, раздавали банки с воздухом, протестовали около зданий администраций с противогазами на голове. Интересен и тот факт, что организация «Открытое общество», финансируемая Д. Соросом, выделила битолскому движению «Речь идет о нас!» 20560 долларов⁵.

Эскалация экологической проблемы, на наш взгляд, какое-то время рассматривалась противниками ВМРО-ДПМНЕ и как часть плана по дестабилизации общеполитической ситуации в стране, и как формальная альтернатива основной – национальной – политической повестке. Дело в том, что экологическая проблема априори выглядела в тот момент как антиправительственная, а национальная как раз напротив – формировалась правительством и добавляла ему популярно-

⁵ Б.В. Сорос ќе го «чисти» воздухот во Битола со над 20 илјади долари // Битолски весник. 2015. 25 јануари. URL: <http://bitolskivesnik.mk/soros-ke-go-chisti-vozduhot-vo-bitola-so-nad-20-iljadi-dolari/> (accessed: 12.11.2021).

сти. В отличие от в чем-то искусственной экологической темы, тема национальная являлась абсолютно естественной для македонцев; причем не только македонцев этнических, а всех, кто стремился к порядку и стабильности – македонцев, сербов, болгар, цыган и даже немалой части албанцев, живущих в Македонии намного лучше, чем их братья и сестры в Албании.

Показательно, что организация «Речь идет о нас» готовилась к выборам 2016 г., предлагая независимых кандидатов. Македонские эксперты считали тогда, что загрязнение воздуха горно-энергетическим комбинатом «Битола» является только поводом для формирования движений «Битола хочет чистый воздух» и «Речь идет о нас». Истинная их цель – участие в локальных выборах.

Итак, экологическая проблема трансформировалась в существенную политическую и к 2016 г. именно такой стала восприниматься и властью, и обществом.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОВЕСТКА В ВЫБОРНЫХ ПРОГРАММАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ (2016 г.)

Как кризис повлиял на «экологические декларации» крупных партий Македонии на их программы к выборам 2016 г.?

СДСМ прямо указал предприятия, которые, в случае своей победы, обяжет соблюдать современные экологические стандарты (Теплоэлектростанция-Битола и Теплоэлектростанция-Осломея). Партия обещала внедрить органические удобрения в сельском хозяйстве, обеспечить жесткий государственный зоо- и ветеринарный контроль, гарантировать 70-процентное покрытие расходов предприятий на анализ плодородности почв, защиту автохтонных сортов, выделить средства на переработку отходов. Добавил популярности партии и пункт программы, где СДСМ выступил против жестокого обращения с бездомными животными. Именно текст этого пункта программы тиражировался на сайтах македонских обществ защиты животных. Выходило, что тот, кто поддерживает гуманизм в отношении к бездомным

животным, тот за СДСМ, ведь впервые в истории самостоятельной Македонии политическая партия обратила внимание на эту проблему⁶.

ВМРО-ДПМНЕ обещала именно то, что могла обещать правящая партия, контролирующая бюджет: строительство и реконструкцию канализационных сетей и станций для очистки воды, составление кадастра подземных вод, защиту автохтонных сортов растений, создание центра по спасению диких животных и кабинетов экологии в школах, государственную поддержку озеленения, льготы при покупке электромобилей, помощь в переводе автомобилей на газовое топливо, внедрение отопления жилых помещений на паллетах. Последнее было принято македонцами с оптимизмом: часть населения считает, что причиной экологического кризиса в Македонии стал не только выброс фабриками производственных отходов в атмосферу и воду, но и отопление помещений мазутом⁷.

Вообще говоря, уход ВМРО-ДПМНЕ в проблемы канализационных сетей явился для партии «работой над ошибками». В августе 2016 г. в Скопье случилось наводнение из-за выпавших осадков, унесшее жизни 21 человека. СДСМ обвинила партию власти в том, что виной тому послужили старые канализационные сети, не справившиеся с таким объемом воды из-за их неисправного состояния. ВМРО-ДПМНЕ это не признала, но, судя по предвыборной программе, выводы сделала.

Албанские партии внимания на решение экологических проблем, как обычно, не обращали. В основном обошлись общими фразами и констатацией, что соблюдение всех европейских экологических стандартов является необходимым условием вхождения Ма-

⁶ Бесплатна педолошка и агрохемиска анализ на почвата. Заштита на животна средина. План за живот во Македонија // Портал на СДСМ. URL: https://issuu.com/sdsmakedonija/docs/plan_zhivot_vo_makedonija/8?ff=true&c=11501829/41137972 (accessed: 14.11.2021).

⁷ 43. Проект: Субвенции за греење со пелети // «Реално»: Програма на ВМРО-ДПМНЕ, 2017–2020. URL: http://vmro-dpmne.org.mk/files/vmro_programa_2017-2020_web.pdf (accessed: 12.11.2021).

кедонии в ЕС, лишний раз подчеркнув свое стремление туда. Интересно, что, по мнению албанских партий, загрязнение атмосферы и низкое качество воды нужно было исправлять, прежде всего, в общинах, где проживало албанское население, считая свою ситуацию худшей⁸. Полагаем, основания так думать есть, но во многом потому, что эти общины никогда не ставили перед собой задач экологического благоустройства, направляя деньги на другие цели. Внешний вид албанских поселений не таков, конечно, как у цыган, но значительно хуже, чем у этнических македонцев.

Итак, экологическая проблематика в выборных программах политических партий 2016 г. получила дальнейшее развитие и закрепила как одна из основных.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОВЕСТКА VS СДСМ В УСЛОВИЯХ «ЕВРОАТЛАНТИЧЕСКОГО РАЗВОРОТА»

В 2016 г. начался «евроатлантический разворот» Македонии. События были сжаты во времени и завершились в 2020 г.

Парламентские выборы 11 декабря 2016 г. дали ВМРО-ДПМНЕ 51 мандат (в парламенте – 120 мест), и партия не смогла сформировать правительственную коалицию. Объединившись с албанскими партиями, это удалось сделать СДСМ (49 своих мандатов, в коалиции – 61 мандат). 31 мая 2017 г. премьер-министром страны стал Зоран Заев (СДСМ). 30 сентября 2018 г. в стране был проведен референдум об урегулировании отношений с Грецией. 11 января 2019 г. парламент, вопреки позиции Г. Иванова и депутатов от ВМРО-ДПМНЕ, принял конституционные поправки, предусмотренные этим договором. На местных выборах, состоявшихся 14–15 и 28–29 октября 2017 г., СДСМ выиграл в 56 муниципалитетах и в Скопье, ДУИ (албанский партнер СДСМ) – в 10, ВМРО-ДПМНЕ – лишь в 5. 21 апреля и 5 мая 2019 г. прошли

президентские выборы, где победу одержал Стево Пендаровски (СДСМ). Наконец, 27 марта 2020 г. Северная Македония стала членом НАТО.

В этих условиях 15 июля 2020 г. прошли внеочередные выборы Собрания, несколько ослабившие позиции и СДСМ (46), и ВМРО-ДПМНЕ (44 места). Формальным победителем выборов стала коалиция СДСМ и Движения «Беса». Заметно увеличили свое представительство албанские партии.

Как в этой ситуации «повела себя» экологическая повестка? И кто ею управлял?

9 января 2018 г. информационные агентства мира стали публиковать сообщения о небывалом ухудшении экологической обстановки в Северной Македонии: 6–8 января 2018 г. загрязнение воздуха в столице республики в четыре раза превысило максимально допустимые показатели ВОЗ⁹.

Что предприняла власть? Мэрия Скопье ввела бесплатный проезд в общественном транспорте. Министерство окружающей среды и территориального планирования, Министерство здравоохранения освободили от работы беременных женщин, пожилых людей старше 60 лет, больных хронической астмой и перенесших инфаркт и инсульт. МВД блокировало для въезда в Скопье весь грузовой транспорт. Отменялись соревнования и мероприятия на открытом воздухе, а органы центральной и муниципальной власти обязывались наполовину сократить использование служебного парка автомобилей. Власти рекомендовали гражданам воздержаться от поездок на машинах без крайней необходимости и призвали отапливать помещения дровами и углем, а не мазутом (централизованное газовое отопление в Македонии практически отсутствует).

27 ноября 2018 г. состояние экологии было внесено в повестку Собрания. Вопрос «Чрезвычайное загрязнение атмосферы в Македонии» был инициирован ВМРО-ДПМНЕ. Атака еще совсем недавно правящей партии

⁸ Илјази Ф. Дива депонија меѓу скопски и кумановски села // Алсат М. 2016. 26 октомври. URL: <http://www.alsat-m.tv/mk/218512/> (accessed: 10.11.2016).

⁹ В Македонии борются с критическим загрязнением воздуха в столице. URL: <https://ria.ru/20180109/1512265541.html> (дата обращения: 12.11.2021).

была проста и понятна. «Македония, благодаря руководству этой власти во главе с СДСМ, стала самой загрязненной страной в Европе. Нынешнее правительство, нынешний заместитель министра по вопросам окружающей среды, а также нынешние мэры обещали многочисленные реформы и меры, которые уменьшат загрязнение воздуха, но ничего из этого так и не было выполнено», – говорилось в сообщении ВМРО-ДПМНЕ¹⁰.

Итак, только что потерявшая власть партия македонских националистов начала критику действующей власти, во многом повторяя риторику своих оппонентов, вернув в политику экологическую повестку.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОВЕСТКА КАК ФАКТОР ПОБЕДЫ ВМРО-ДПМНЕ НА МЕСТНЫХ ВЫБОРАХ 2021 г.

Правительство Северной Македонии 27 января 2020 г. объявило о неотложных мерах в столице страны Скопье и городе Тетово, чтобы защитить население от чрезвычайно высокого уровня загрязнения воздуха. Уровень токсичных частиц в воздухе два дня подряд превысил тогда безопасную норму уже не в четыре, а в 11 раз. Македонские власти признали такую ситуацию чрезвычайной. Правительство в точности повторило весь набор ограничительных мер 2018 г., введя их с 28 января 2020 г.

Близкие ВМРО-ДПМНЕ СМИ создали беспрецедентный информационный поток: Северная Македония является одной из самых загрязненных стран Европы, в стране из-за такого воздуха ежегодно умирает более 3 тыс. человек. Причины были на поверхности – интенсивное использование вредного топлива, устаревший парк автомобилей и утилизация мусора сжиганием¹¹. Десятки

экологических групп в течение зимы 2020 г. выходили на акции протеста, требуя от правительства действий. Пендаровски в ежегодном выступлении перед депутатами парламента предупредил, что загрязнение воздуха серьезно подрывает потенциал страны. Но на фоне экологических неурядиц стремительно терял популярность сам СДСМ, что в полной мере проявили локальные выборы 2021 г.

17 октября 2021 г. в первом туре местных выборов грянула сенсация. СДСМ потерпел неудачу, а ВМРО-ДПМНЕ одержала убедительную победу. Из 80 македонских муниципалитетов ВМРО-ДПМНЕ одержала победу в 22, СДСМ – в 9, самая мощная албанская партия ДУИ – в трех.

Успех ВМРО-ДПМНЕ объяснялся аналитиками ставкой партии на перемены. Заявления лидеров партий проявили изменения партийных программ. Лидер ВМРО-ДПМНЕ Христиан Мицкоски выступил со сдержанной программой – за безопасную, интегрированную, богатую, не коррумпированную, единую и гармоничную Македонию, где главным, по сути, было признание европейского пути Македонии и отсутствие национализма. Лидер оппозиционной партии «Левица» Димитар Апасиев не более и не менее настаивал, что СДСМ утратил инициативу на левом фланге партийного спектра: «Мы показали, что являемся самым быстрорастущим левым движением в Европе. ...Гибриднему режиму Заева конец! ...Заев теперь – часть свалки истории»¹². Сам Заев прогнозировал успех СДСМ во втором туре.

Второй тур состоялся 31 октября в 46 муниципалитетах и Скопье. Явка составила около 49 %. Финал выборов усугубил разгром СДСМ: ВМРО-ДПМНЕ добавила 20 мэров, СДСМ и ДУИ – по 7. Наиболее показательной оказалась ситуация в Скопье, где независимый кандидат в градоначальники, поддержанный ВМРО-ДПМНЕ, Данела Арсовска, получила 56,86 %, в то время как

¹⁰ Борисов А. Македонию признали самой загрязненной страной Европы. URL: <https://rg.ru/2018/11/26/makedoniiu-priznali-samoj-zagiaznennoj-stranoj-evropy.html> (дата обращения: 12.11.2021).

¹¹ Северная Македония вводит неотложные меры из-за загрязнения воздуха. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/rus/news/2020/01/27/7105645/> (дата обращения: 12.11.2021).

¹² Тодоровский Д. Выборы в Македонии: партия Зорана Заева получает «красную карточку». URL: <https://balkanist.ru/vybory-v-makedonii-partiya-zorana-zaeva-poluchaet-krasnuyu-kartochku> (дата обращения: 12.11.2021).

действующий мэр и кандидат от СДСМ Петар Шилегов – 39,64 %. Шилегов признал поражение и поздравил Арсовску с победой. Заев подал в отставку¹³. Резюмируя итоги выборов, Мицкоски заявил: «Македония с сегодняшнего вечера начинает воплощать в жизнь нашу великую мечту о новом будущем, надежду для каждого человека, ...Надежда преодолевает апатию, и ее сила будет расти вместе с новым будущим, чтобы совместно и гармонично реализовать мечту»¹⁴.

Итак, локальные выборы 2021 г. перевернули политический процесс в Северной Македонии. Евроинтеграторы из СДСМ потерпели сокрушительное поражение, победили националисты из ВМРО-ДПМНЕ, изменившие публичную риторику и партийную программтику. Экологическая повестка сыграла за национал-консерваторов, вновь став частью общего политического процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная Македония столкнулась с несколькими кризисами (политическим, экономическим, социальным, этническим), на фоне которых экологический кризис не выглядит первостепенным. Но, тем не менее, внимание, которое стали посвящать партии, а следом и македонская общественность (не наоборот, что говорит об искусственности появления собственно проблемы как политического феномена и ее истинном месте в иерархии социальных ценностей) проблемам защиты окружающей среды, является признаком изменения политической конъюнктуры.

В своей трансформации экологическая проблематика развивалась в рамках «отдельно стоящей и маловыразительной проблемы» к проблеме «важной и политиче-

ской», от выразителя привластных интересов к открытой оппозиционности, от отсутствия институциональных акторов (1990–2005 гг.) к их малой численности (2005–2013 гг.), а затем и существенному представительству (с 2013 г.). Экологическая повестка способствовала раскачиванию традиционного «македонского маятника» – от ВМРО-ДПМНЕ к СДСМ, и наоборот. В 2016 г. именно экологическая повестка, переведенная в плоскость жесткого политического давления, «свалила» ВМРО-ДПМНЕ и Груевского, а в 2021 г. начала решительное ослабление СДСМ и привела к отставке Заева.

Как события будут развиваться дальше? Какое место в них будет занимать экологическая повестка? Надо исходить из общей логики политического процесса. Правительство ВМРО-ДПМНЕ, не присоединяясь к анти-российским санкциям, участвуя в Параде Победы 9 мая в Москве (Г. Иванов в 2010 и 2015 г.), споря с Грецией (по поводу наименования страны) и Болгарией (по поводу национальной, языковой, культурной и исторической идентичности македонцев), выражая готовность разместить российский «Южный поток», не стесняясь прибегать к югоностальгии [20], предопределило свое политическое будущее. Уличные протесты СДСМ и зеленых были поддержаны США, ЕС, Д. Соросом. Нужные Западу шаги были последовательно сделаны, страна стала членом НАТО.

Вместе с тем действия СДСМ и Заева по смене названия, утрате субъектности и лидирующей роли македонцев, возрастанию возможностей албанцев встретили массовое непонимание и возмущение большинства македонцев. Начались уличные акции «За единую Македонию» во всех городах страны, случился штурм парламента. В этой ситуации в политическую повестку на лидирующее место вновь выдвинулась повестка экологическая. В 2021 г. случились электоральное поражение СДСМ и триумф ВМРО-ДПМНЕ на местных выборах.

Итак, на коротком отрезке македонской истории экологическая повестка в 2016–2017 гг. свергла пророссийских консервативных националистов и привела к власти прозападных

¹³ North Macedonia Prime Minister Zoran Zaev resigns after defeat in local elections. URL: <https://global-voices.org/2021/11/01/north-macedonia-prime-minister-zoran-zaev-resigns-after-defeat-in-local-elections/> (accessed: 12.11.2021).

¹⁴ Топоров А. Северомакедонские майданчики продули и во втором туре. Их лидер подал в отставку. URL: <https://www.politnavigator.net/severomakedonskie-majjdanshhiki-produli-i-vo-vtorom-ture-ikh-lider-podal-v-otstavku.html> (дата обращения: 12.11.2021).

недавних коммунистов, а в 2021 г. начала менять их местами. Можно прогнозировать победу на ближайших – вероятно, внеочередных – парламентских выборах (скорее всего, в 2022 г.) и возвращение ВМРО-ДМНЕ к власти. Вместе с тем в высокой степени читается, что, помня опыт прошлых лет, национал-консерваторы не будут уводить страну с западного пути в сторону России.

А что экологическая повестка? Несомненно, экологические аспекты сохраняются в политической повестке. А вот насколько активным и значимым окажется это присутствие, будет всецело зависеть от политической конъюнктуры и расстановки сил. Экологическая повестка вторична по отношению к политической.

Список источников

1. Сорокин Д.А. Маятник македонской партийной системы // Власть. 2011. № 9. С. 155-159.
2. Бистрина М.Г., Ягодка Н.Н. Македонский вопрос в контексте европейской интеграции Республики Северная Македония // Вопросы истории. 2021. № 7-1. С. 82-91. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202107Statyi06>
3. Колосков Е.А. Проблема признания македонского государства в западноевропейской и американской историографии // Историческое наследие: перспектива или хендикеп / ред. А. Атанасовски. Скопје: Совет на меѓународна манифестација «Гоцеви денови», 2011. С. 439-447.
4. Квашин Ю.Д. Македонский вопрос в современной греческой политике // Мировая экономика и международные отношения. 2019. Т. 63. № 2. С. 66-74. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2019-63-2-66-74>
5. Колосков Е.А. Македонско-греческий спор о названии: аспекты, этапы и поиски решения // Славянский альманах. 2010. Вып. 15. М.: Изд-во «Индрик», 2011. С. 186-203.
6. Колосков Е.А. Александр Великий в контексте греко-македонского спора о наименовании // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2011. № 4. С. 102-108.
7. Пономарева Е.Г. Албанский фактор дестабилизации Западных Балкан: сценарный подход // Вестник МГИМО Университета. 2018. № 2 (59). С. 99-124. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2018-2-59-99-124>
8. Спасов А.А. Специфика развития этнополитического конфликта в Республике Северная Македония // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 3. С. 117-130. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2021-3-1081>
9. Степанова Е.А. Албанский фактор в македонском конфликте // Албанский фактор кризиса на Балканах: сб. науч. тр. и ст. М: ИНИОН РАН, 2004. С. 87-103.
10. Zahariadis N. External Interventions and Domestic Ethnic Conflict in Yugoslav Macedonia // Political Science Quarterly. 2003. Vol. 118. № 2. P. 259-279.
11. Манойло А.В., Спасов А.А. Политические и военные аспекты операций НАТО в Республике Северная Македония // Россия и современный мир. 2021. № 3 (112). С. 235-253. <https://doi.org/10.31249/rsm/2021.03.14>
12. Пономарева Е.Г. Политическое развитие постъюгославского пространства: внутренние и внешние факторы. М.: Изд-во МГИМО-Университета, 2007. 236 с.
13. Пономарева Е.Г., Рудов Г.А. Политика расширения ЕС: балканское направление // Вестник Дипломатической академии МИД России. Россия и мир. 2018. № 4 (18). С. 39-55.
14. Gajić S., Ponomareva E.G. Accelerated expansion of NATO into the Balkans as a consequence of Euro-Atlantic discord // MGIMO Review of International Relations. 2020. Vol. 13. № 2. P. 70-93. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-2-71-70-93>
15. Спасов А.А. Политические последствия подписания Охридского соглашения для Республики Северная Македония // Социально-гуманитарные знания. 2021. № 1. С. 315-321. <https://doi.org/10.34823/SGZ.2021.1.51541>
16. Eldridge J.L.C. Playing at peace: Western politics, diplomacy and the stabilization of Macedonia // European Security. 2002. Vol. 11. № 3. P. 46-90. <https://doi.org/10.1080/09662830208407538>
17. Liotta P.H., Jebb C.R. Mapping Macedonia: Idea and Identity. Oxford, 2004.
18. Irwin Z.T. Macedonia since 1989 // Central and Southeast European Politics since 1989 / ed. by S.P. Ramet. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. P. 328-440.

19. Митревска Я. Электоральные процессы в македонском транзите: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М.: Моск. гум. ун-т, 2015. 26 с.
20. Ефременко Д.В., Мелешикина Е.Ю. Югославский метанарратив и современная югоностальгия в странах западных Балкан // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2020. Т. 16. № 1. С. 78-100. <https://doi.org/10.21638/spbu23.2020.105>

References

1. Sorokin D.A. Mayatnik makedonskoy partiynoy sistemy [Pendulum of the Macedonian party system]. *Vlast'* [Authority], 2011, no. 9, pp. 155-159. (In Russian).
2. Bistrina M.G., Yagodka N.N. Makedonskiy vopros v kontekste evropeyskoy integratsii Respubliki Severnaya Makedoniya [Macedonian issue in the context of the European integration of the Republic of North Macedonia]. *Voprosy istorii* [Questions of History], 2021, no. 7-1, pp. 82-91. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202107Statyi06>. (In Russian).
3. Koloskov E.A. Problema priznaniya makedonskogo gosudarstva v zapadnoyeuropeyskoy i amerikanskoy istoriografii [The problem of recognition of the Macedonian state in Western European and American historiography]. *Istorikoto nasledstvo perspektiva ili khendikep. Skopje, Sovet na megunarodna manifestatsija "Gotsevi denovi" Publ.*, 2011, pp. 439-447. (In Russian).
4. Kvashnin Y.D. Makedonskiy vopros v sovremennoy grecheskoy politike [The Macedonian question in modern Greek politics]. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnyye otnosheniya – World Economy and International Relations*, 2019, vol. 63, no. 2, pp. 66-74. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2019-63-2-66-74>. (In Russian).
5. Koloskov E.A. Makedonsko-grecheskiy spor o nazvanii: aspekty, etapy i poiski resheniya [Macedonian-Greek name dispute: aspects, stages and search for a solution]. *Slavyanskiy al'manakh – Slavic Almanac*, vol. 2010, issue 15, 2011, pp. 186-203. (In Russian).
6. Koloskov E.A. Aleksandr Velikiy v kontekste greko-makedonskogo spora o naimenovanii [Alexander the Great in the context of the Macedonia naming dispute]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya – Vestnik of Saint Petersburg University. History*, 2011, no. 4, pp. 102-108. (In Russian).
7. Ponomareva E.G. Albanskiy faktor destabilizatsii Zapadnykh Balkan: stsennyy podkhod [The Albanian factor of destabilization of the Western Balkans: scenario approach]. *Vestnik MGIMO Universiteta – MGIMO Review of International Relations*, 2018, no. 2 (59), pp. 99-124. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2018-2-59-99-124>. (In Russian).
8. Spasov A.A. Spetsifika razvitiya etnopoliticheskogo konflikta v Respublike Severnaya Makedoniya [Specifics of the development of the ethno-political conflict in the Republic of North Macedonia]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta – Bulletin of Moscow State Regional University*, 2021, no. 3, pp. 117-130. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2021-3-1081>. (In Russian).
9. Stepanova E.A. Albanskiy faktor v makedonskom konflikte [Albanian factor in the Macedonian conflict]. *Albanskiy faktor krizisa na Balkanakh* [Albanian Factor of the Crisis in the Balkans]. Moscow, INION RAN, 2004, pp. 87-103. (In Russian).
10. Zahariadis N. *External Interventions and Domestic Ethnic Conflict in Yugoslav Macedonia. Political Science Quarterly*, 2003, vol. 118, no. 2, pp. 259-279.
11. Manoylo A.V., Spasov A.A. Politicheskiye i voyennyye aspekty operatsiy NATO v Respublike Severnaya Makedoniya [Political and military aspects of NATO's operations in the Republic of North Macedonia]. *Rossiya i sovremennyy mir – Russia and the Contemporary World*, 2021, no. 3 (112), pp. 235-253. <https://doi.org/10.31249/rsm/2021.03.14>. (In Russian).
12. Ponomareva E.G. *Politicheskoye razvitiye post'yugoslavskogo prostranstva: vnutrenniye i vneshniye faktory* [Political Development of the Post-Yugoslav Space: Internal and External Factors]. Moscow, MGIMO-Universitet Publ., 2007, 236 p. (In Russian).
13. Ponomareva E.G., Rudov G.A. Politika rasshireniya ES: balkanskoye napravleniye [EU enlargement policy: the Balkan direction]. *Vestnik Diplomaticheskoy akademii MID Rossii. Rossiya i mir – The Herald of the Diplomatic Academy of the MFA of Russia. Russia and the World*, 2018, no. 4 (18), pp. 39-55. (In Russian).

14. Gajić S., Ponomareva E.G. Accelerated expansion of NATO into the Balkans as a consequence of Euro-Atlantic discord. *MGIMO Review of International Relations*, 2020, vol. 13, no. 2, pp. 70-93. <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2020-2-71-70-93>
15. Spasov A.A. Politicheskiye posledstviya podpisaniya Okhridskogo soglasheniya dlya Respubliki Severnaya Makedoniya [Political implications of the signing of the Ohrid agreement for the Republic of North Macedonia]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya – Socio-Humanitarian Knowledge*, 2021, no. 1, pp. 315-321. <https://doi.org/10.34823/SGZ.2021.1.51541>. (In Russian).
16. Eldridge J.L.C. *Playing at peace: Western politics, diplomacy and the stabilization of Macedonia*. *European Security*, 2002, vol. 11, no. 3, pp. 46-90. <https://doi.org/10.1080/09662830208407538>. (In Russian).
17. Liotta P.H., Jebb C.R. *Mapping Macedonia: Idea and Identity*. Oxford, 2004.
18. Irwin Z.T. *Macedonia since 1989. Central and Southeast European Politics since 1989*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 328-440. (In Russian).
19. Mitrevska Y. *Elektoral'nyye protsessy v makedonskom tranzite: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk* [Electoral processes in Macedonian transit. Cand. polit. sci. diss. abstr.]. Moscow, Moskovskiy humanitarnyy universitet Publ., 2015, 26 p. (In Russian).
20. Efremenko D.V., Meleshkina E.Y. Yugoslavskiy metanarrativ i sovremennaya yugonostal'giya v stranakh zapadnykh Balkan [Yugoslav metanarrative and contemporary Yugoslav nostalgia in the countries of the Western Balkans]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS – Political Expertise: Politex*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 78-100. <https://doi.org/10.21638/spbu23.2020.105>. (In Russian).

Информация об авторах

Митревска Ягода, кандидат политических наук, профессор департамента философии и политики, Международный Славянский университет «Гаврила Романович Державин», г. Битола, Республика Северная Македония, jagoda_mitrevska@yahoo.com

Сельцер Дмитрий Григорьевич, доктор политических наук, профессор, профессор кафедры международных отношений и политологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6187-2748](https://orcid.org/0000-0002-6187-2748), seltser@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 16.11.2021
Одобрена после рецензирования 14.12.2021
Принята к публикации 14.01.2022

Information about the authors

Yagoda Mitrevska, Candidate of Political Sciences, Professor of the Philosophy and Politics Department, International Slavonic University “Gavril Romanovich Derzhavin”, Bitola, Republic of North Macedonia, jagoda_mitrevska@yahoo.com

Dmitrii G. Seltser, Doctor of Political Sciences, Professor, Professor of the International Relations and Political Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6187-2748](https://orcid.org/0000-0002-6187-2748), seltser@yandex.ru

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

The article was submitted 16.11.2021
Approved after reviewing 14.12.2021
Accepted for publication 14.01.2022

