



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2020, ТОМ 25, № 184

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 *Т.Ю. Китаевская*
И.Н. Перуновская,
О.В. Бескровная Подготовка студентов к педагогической деятельности в контексте информатизации дидактических систем
- 15 *Н.А. Котова* Инновационно-образовательная среда вуза: анализ сущности и структурных компонентов

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 25 *А.П. Авраменко* Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения
- 35 *И.С. Дронов* Методическая система обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы
- 46 *М.В. Можаров,*
Р.Д. Лопатин Терминологический фонд и особенности перевода военного китайского подъязыка
- 57 *П.Ю. Золотов* Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции
- 65 *Т.В. Байдикова* Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 75 *Н.В. Гарашкина,*
Р.М. Куличенко,
И.А. Акоюнц Формирование навыков решения конфликтов как основы социального здоровья подростка в системе образования

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 85 *М.И. Старов,
Э.М. Османов* Структурно-содержательная характеристика системы духовно-действенных отношений студентов – будущих учителей физической культуры
- 91 *А.П. Попов,
В.И. Сюткина* Коррекция двигательного-координационных способностей при остром нарушении мозгового кровообращения с применением средств физической реабилитации
- 98 *В.Г. Волков,
А.Н. Лутков,
А.А. Рогов* Формирование высшего физкультурного образования в Пензенской области

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 107 *И.В. Ловцова,
Л.А. Буровкина* Сохранение нематериального культурного наследия через реализацию дополнительных общеобразовательных программ в области народных промыслов и ремесел

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 114 *И.А. Кирпичников* Дьяческий аппарат Великого княжества Рязанского
- 121 *М.К. Акользина* История частных библиотек Тамбовской губернии в исследовательской литературе
- 129 *Д.И. Фролов* К вопросу о правовом положении духовных христиан молокан в Российской империи
- 136 *И.А. Шикунова,
П.П. Щербинин* Ясли-приюты как особая форма социального попечения в Тамбовской губернии в начале XX века
- 146 *В.Л. Дьячков* Советские партизаны 1941–1945 гг.: пути и возможности научного анализа явления

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 175 *Р.М. Житин* Организация русского паломничества в Святую Землю (1858–1889 гг.)
- 183 *А.А. Гравин,
О.Ю. Левин* Отношения Б.П. Мансурова с начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме (1859–1885 гг.)
- 192 *Д.М. Покровская* К вопросу о формировании идеи миротворчества (на примере Суэцкого кризиса 1956 года)
- 201 *И.В. Дьячков* Ядерная проблема Корейского полуострова в 2019 г.: вызовы для региона и России

РЕЦЕНЗИЯ

- 209 *В.И. Шувалов* Рецензия на монографию В.В. Нефедова «СЕПГ и культура ГДР. М.: Научно-политическая книга, 2019. 559 с. ISBN 978-5-906594-32-7»

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА: д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (научный редактор) (г. Тамбов, Российская Федерация), И.В. Ильина (отв. секретарь) (г. Тамбов, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), д. истории, проф. Тьерри Гробуа (г. Люксембург, Люксембург), д. пед. н., проф. М.И. Долженкова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.Г. Кащенко (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Р.М. Куличенко (г. Тамбов, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Е.П. Лисицын (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Т.Э. Мангер (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., доц. В.В. Миронов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Дерби, Великобритания); д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. С.А. Нефедов (г. Екатеринбург, Российская Федерация), д. мед. н., проф. Э.М. Османов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. А.Г. Пашков (г. Курск, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.С. Подымова (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Романов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., доц. Т.А. Селитреникова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. мед. н., проф. С.Н. Симонов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва, Российская Федерация), д. психол. н., проф. Е.А. Уваров (г. Тамбов, Российская Федерация), доктор, проф. истории Хок Стивен Л. (г. Три-Ситис, США), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов (г. Тамбов, Российская Федерация)

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

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

Электронная почта: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (на русском языке);

<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (на английском языке)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 03 августа 2017 г.

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать»

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

Редакторы английских текстов: Н.А. Евсюкова, В.В. Клочихин

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25, № 184. – 212 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184

Подписано в печать 14.02.2020. Дата выхода в свет 11.03.2020

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

Печ. л. 26,5. Усл. печ. л. 25,7. Тираж 1000 экз. Заказ № 20009. Цена свободная

Адрес издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

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

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

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

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2020

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

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *T.Y. Kitayevskaya,
I.N. Perunovskaya,
O.V. Beskrovnaya* Pedagogical activity student's preparation in the context of didactic systems informatization
- 15 *N.A. Kotova* Innovative educational university environment: essence and structural components analysis

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 25 *A.P. Avramenko* Individualization of the process of foreign language lexical competence formation based on microlearning
- 35 *I.S. Dronov* Methodical system of masters students written academic discourse education with group blog using
- 46 *M.V. Mozharov,
R.D. Lopatin* The terminology fund and features of the translation of the military Chinese sublanguage
- 57 *P.Y. Zolotov* Considering pragmatic competence as a structural component of foreign language communicative competence
- 65 *T.V. Baydikova* Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of "Agricultural Engineering" programme based on content and language integrated learning

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 75 *N.V. Garashkina,
R.M. Kulichenko,
I.A. Akopyanc* Formation of conflict resolution skills as the basis of adolescent's social health in the education system

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 85 *M.I. Starov,
E.M. Osmanov* Structural and substantive characteristics of the system of spiritual and effective relations of students – future teachers of physical culture
- 91 *A.P. Popov,
V.I. Syutina* Correction of motor coordination abilities in acute cerebral circulation defect with the use of physical rehabilitation
- 98 *V.G. Volkov,
A.N. Lutkov,
A.A. Rogov* Formation of higher physical education in Penza Region

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 107 *I.V. Lovtsova,
L.A. Burovkina* Preservation of nonmaterial cultural heritage through the implementation of additional educational programs in the field of folk crafts and handicrafts

NATIONAL HISTORY

- 114 *I.A. Kirpichnikov* Clerk apparatus of the Grand Duchy of Ryazan
- 121 *M.K. Akolzhina* History of private libraries of the Tambov Governorate in the research literature
- 129 *D.I. Frolov* On the issue of legal status of spiritual Christians Molokans in the Russian Empire
- 136 *I.A. Shikunova,
P.P. Shcherbinin* Nurseries as a special form of social care in the Tambov Governorate in the early 20th century
- 146 *V.L. Dyachkov* Soviet partisans of 1941–1945: ways and possibilities of the phenomenon scientific analysis

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 175 *R.M. Zhitin* The organization of the Russian pilgrimage to the Holy Land (1858–1889)
- 183 *A.A. Gravin,
O.Y. Levin* Relations of B.P. Mansurov with the chiefs of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem (1859–1885)
- 192 *D.M. Pokrovskaya* To the issue of the formation of peacekeeping idea (on the example of the Suez Crisis of 1956)
- 201 *I.V. Dyachkov* Korean nuclear problem in 2019: challenges for the region and for Russia

REVIEWS

- 209 *V.I. Shuvalov* Review of the V.V. Nefedov's monograph "SED and Culture of the GDR. Moscow, Scientific and political book Publ., 2019, 559 p. ISBN 978-5-906594-32-7"

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

EDITOR-IN-CHIEF Candidate of Jurisprudence V.Y. Stromov (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL: Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Scientific Editor) (Tambov, Russian Federation), I.V. Ilyina (Executive Editor) (Tambov, Russian Federation), Doctor of Culturology, Professor E.I. Grigorieva (Moscow, Russian Federation), Doctor of History, Professor Thierry Grosbois (Luxembourg, Luxembourg), Doctor of Pedagogy, Professor M.I. Dolzhenkova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.G. Kashenko (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor R.M. Kulichenko (Tambov, Russian Federation), Candidate of Pedagogy, Associate Professor E.P. Lisitsyn (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor T.E. Manger (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor Y.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor P.J. Mitchell (Derby, Great Britain), Doctor of Philosophy, Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor S.A. Nefedov (Ekaterinburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor E.M. Osmanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor A.G. Pashkov (Kursk, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor L.S. Podyumova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Associate Professor T.A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russian Federation), Doctor of Medicine, Professor S.N. Simonov (Tambov, Russian Federation), Doctor of History, Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Doctor of Psychology, Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation), Doctor, Professor of History Hoch Steven L. (Tri-Cities, USA), Doctor of Pedagogy, Professor I.A. Sharshov (Tambov, Russian Federation)

Editors address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editors telephone number: (4752)-72-34-34 extension 0440

E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru

Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (In Russian);

<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (In English)

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor). The mass media registration certificate ПИИ no. ФС77-70574 of August 3, 2017

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

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

English texts editors: N.A. Evsyukova, V.V. Klochikhin

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2020. – Vol. 25, no. 184. – 212 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184

Podpisano v pechat' 14.02.2020. Data vykhoda v svet 11.03.2020

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

Pech. l. 26,5. Usl. pech. l. 25,7. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 20009. Tsena svobodnaya

Publisher's address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation, FSBEI of HE
“Derzhavin Tambov State University”

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

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

© FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2020

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

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-7-14
УДК 378.147

Подготовка студентов к педагогической деятельности в контексте информатизации дидактических систем

**Татьяна Юрьевна КИТАЕВСКАЯ, Ирина Николаевна ПЕРУНОВСКАЯ,
Ольга Васильевна БЕСКРОВНАЯ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>, e-mail: kita68@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>, e-mail: peru-irina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6433-1712>, e-mail: beso512@yandex.ru

Pedagogical activity student's preparation in the context of didactic systems informatization

Tatyana Y. KITAEVSKAYA, Irina N. PERUNOVSKAYA, Olga V. BESKROVNAYA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>, e-mail: kita68@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>, e-mail: peru-irina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6433-1712>, e-mail: beso512@yandex.ru

Аннотация. Обоснована необходимость включения в содержание обучения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» блока, отражающего концепцию информатизации дидактических систем, как актуального содержания, направленного на формирование компетенций, необходимых для педагогической деятельности выпускников вуза. С учетом современного этапа информатизации образования, вместе с традиционными разделами, возникает необходимость включения внутреннего модуля, связанного с проектированием дифференцированных курсов, отвечающим современному принципу построения содержания обучения с использованием формализованных методов и привлечения автоматизированных систем. Представлена технология обучения студентов проектированию дифференцированного содержания, базирующаяся на основных принципах интегральной технологии. Дана характеристика интегральной технологии обучения применительно к вузовской практике. Содержание блока представлено в контексте основных форм и методов организации развивающего обучения в рамках данной технологии. Сделан акцент на активные и интерактивные методы обучения, которые позволяют наиболее эффективно проводить индивидуальную и групповую работу над итоговым проектом. Универсальность предложенной технологии обучения и разработанного автоматизированного комплекса делают возможным их использование в системе подготовки студентов вуза по различным направлениям.

Ключевые слова: студент; педагогическая деятельность; информатизация образования; дидактика; информационно-коммуникационные технологии; интегральная технология; модуль обучения

Для цитирования: Китаевская Т.Ю., Перуновская И.Н., Бескровная О.В. Подготовка студентов к педагогической деятельности в контексте информатизации дидактических систем // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-7-14

Abstract. We prove the necessity of “Information technologies in professional activity” discipline inclusion in the content of block reflecting the concept of didactic systems informatization as the actual content directed to formation of the competences necessary for graduates pedagogical activity. Taking into account the current stage of education informatization, along with traditional sec-

tions, there is a need to include an internal module associated with the design of differentiated courses that meet the modern principle of building the content of education using formalized methods and involving automated systems. We present the technology of teaching students to design differentiated content based on the basic principles of integrated technology. We give the characteristic of integral technology of training in relation to university practice. The content of the block is presented in the context of the main forms and methods of developing learning within this technology. Emphasis is placed on active and interactive teaching methods that allow the most effective individual and group work on the final project. Universality of the offered training technology and the developed automated complex make possible their use in higher education institution student's system preparation in various directions.

Keywords: student; pedagogical activity; education informatization; didactics; information and communication technologies; integration technology; training module

For citation: Kitayevskaya T.Y., Perunovskaya I.N., Beskrovnaya O.V. Podgotovka studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti v kontekste informatizatsii didakticheskikh sistem [Pedagogical activity student's preparation in the context of didactic systems informatization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-7-14 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современное университетское образование предполагает подготовку кадров, готовых к педагогической деятельности в условиях современного этапа информатизации, что находит свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Среди видов профессиональной деятельности бакалавров и магистров педагогическая составляющая выделяется в разряд универсальных, присущих большинству направлений подготовки в вузе. Так, например, выпускники по направлению подготовки «Дизайн», соответственно уровням бакалавриата и магистратуры, должны иметь способности «осуществлять планирование образовательного процесса, выполнять методическую работу и самостоятельно проводить лекционные и практические занятия в общеобразовательных организациях, организациях профессионального образования, организациях дополнительного образования (ПК-13)»¹; способности «к определению целей, отбору содержания, организации образовательной деятельности, выбору образовательных технологий, оценке результатов, ориентированностью на разработку и внедрение инновационных форм обучения с помощью компьютерной техники, создание авторских программ и курсов (ПК-2)»².

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 11.08.2016 № 1004 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (уровень бакалавриата)».

² Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подго-

Текущий период информатизации образования характеризуется конвергенцией педагогической науки и IT-технологий, что находит свое отражение в тесном взаимодействии и влиянии друг на друга информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и дидактики. И.В. Роберт выделяет основные трансфер-интегративные области научного знания, которые сформировались в традиционных научных областях, и отмечает важную роль эволюционного сближения педагогической науки и IT-технологий, а также взаимного обогащения их методов [1]. Таким образом, к подготовке студентов в области педагогической деятельности предъявляются требования, связанные с новым этапом информатизации образования, подразумевающие совершенствование проектирования дидактического процесса за счет возможностей новых техник и технологий.

Эта задача может быть решена в рамках курса «Информационные технологии в профессиональной деятельности» за счет включения модуля «Информационные технологии в учебном процессе». С учетом современного этапа информатизации образования, вместе с традиционными разделами, посвященными актуальным проблемам компьютеризации, психолого-педагогическим аспектам разработки и использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, компьютерных технологий, средств обучения и управления учебным

товки 54.03.01 Дизайн № 573 утвержден приказом № 40 от 17.01.2017.

процессом, возникает необходимость включения внутреннего модуля, связанного с проектированием дифференцированных курсов, отвечающих современному принципу построения содержания обучения с использованием формализованных методов и привлечения автоматизированных систем. Дифференциация позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса и рассматривается нами как ведущий современный принцип построения содержания обучения.

Несмотря на кажущееся разнообразие дифференцированных форм обучения, дифференциация проявляется в двух основных видах: дифференциация по уровню усвоения данного материала для обучающихся по общей программе при достижении обязательного минимума и дифференциация по содержанию, заключающаяся в том, что разные группы обучаются по разным программам, которые отличаются не только степенью проработки отдельного материала, но и номенклатурой рассматриваемых вопросов, так называемая профильная дифференциация [2; 3].

Проектирование дифференцированного содержания обучения, в том числе определение временных параметров, которые соответствуют начальному уровню готовности студентов, специфике направления подготовки обучающихся и современным концепциям науки, обеспечивает соответствие результатов обучения необходимому квалификационному уровню. Формирование модели содержания обучения на уровне тематического планирования дисциплины или ее модуля начинается с построения целевой модели на основе всестороннего анализа будущей профессиональной деятельности студентов и выделения из предметной области соответствующих компонент. Подробно данный подход, методика отбора, структурирования содержания и оптимизация его временных характеристик в соответствии с заданными ограничениями с привлечением формализованных методов, позволяющие оперативно модифицировать содержание, изложена нами ранее [4]. Таким образом, существует технология построения дифференцированного содержания обучения, ориентированная на использование средств ИКТ, которую целесообразно рассматривать как компонент со-

держания модуля «Информационные технологии в образовании».

Данный компонент включает: рассмотрение вопросов, связанных с концепцией автоматизации управления учебным процессом, постановкой и решением задач оптимизации; знакомство с основными этапами технологической последовательности проектирования дифференцированного содержания обучения; освоение компьютерной системы проектирования в автоматизированном и автоматическом режимах, предназначенной для идентификации уровня готовности к обучению, тематического планирования, получения, оценки и оптимизация временных характеристик содержательных модулей.

Основной целью освоения данного учебного материала является осознание актуальности информатизации дидактических систем и необходимости привлечения формализованных методов и автоматизированных комплексов как средств оперативной настройки методической системы обучения в процессе ее функционирования, понимания сущности каждого из этапов проектирования дифференцированного содержания и приобретение опыта работы с компьютерными средствами проектирования дидактических систем.

Основные понятия: управление обучением, концепция автоматизации управления учебным процессом, адаптивная система обучения, структура готовности к изучению блока содержания, линейный граф содержания обучения, структурно допустимая последовательность изложения материала, гистограмма распределения времени обучения, задача оптимизации временных характеристик модуля содержания.

После изучения модуля студент обязан:

1) *знать:* роль информатизации в учебном процессе на всех его этапах, от начала и до завершения проектирования, сущность автоматизации управления процесса обучения; методологию проектирования дидактического процесса и технологию проектирования содержания обучения на уровне тематического планирования;

2) *уметь:* применять основные методы и средства ИКТ на этапе создания проекта и в управлении учебным процессом; реализовать основные этапы технологии компьютерного проектирования содержания обуче-

ния; использовать методы оценки готовности к обучению и к восприятию нового материала; применять методы для отбора содержания из тематической базы данных – методы факторного анализа и принятия экспертных решений на основе решения большинства, а также методику имитационного моделирования и анализа гистограммы распределения времени изучения компонентов содержания при проектировании системы обучения;

3) *владеть*: методами и техниками оценки уровня готовности к обучению с использованием автоматизированной системы тестов, методами структурной декомпозиции

(топологической сортировки) для выстраивания иерархии содержания обучения, выделения внутренних модулей; навыками оценивания и оптимизации временных параметров усвоения тем содержания, с учетом уровней готовности к обучению и уровня успеваемости, регламентированного стандартом.

Изучение содержания внутреннего модуля, организованного в соответствии с основными этапами и формами обучения в рамках интегральной технологии обучения [5], адаптированной к вузовским условиям, представлено на рис. 1.

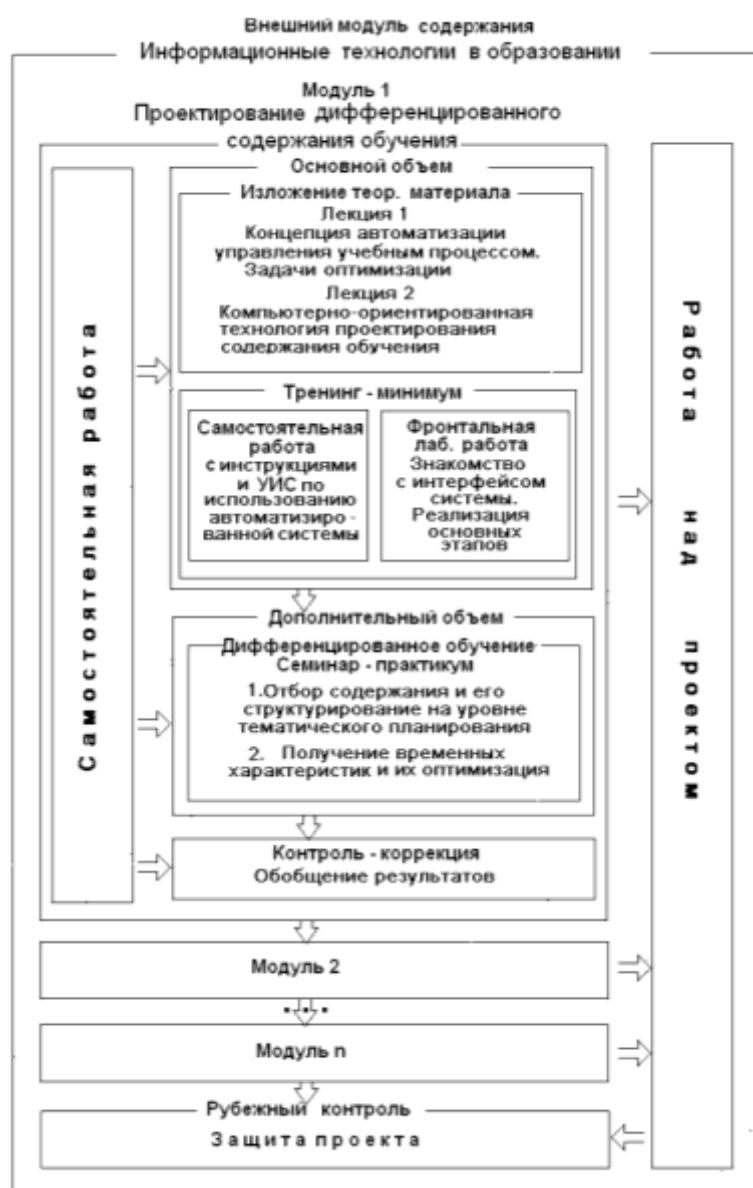


Рис. 1. Содержание внутреннего модуля «Проектирование дифференцированного содержания обучения» в контексте интегральной технологии обучения

В основу технологии заложены объединение личностно-деятельностного и дидактоцентрического подходов, организация управления разноуровневыми группами обучаемых, развитие познавательных способностей личности на основе постоянной обратной связи и модульной организации содержания обучения [5].

Изучение модуля, в соответствии с идеями интегральной технологии обучения и ее основными этапами, начинается с вводного повторения. В высшей школе его целесообразно вводить в блок самостоятельной работы с использованием ИКТ в интерактивном режиме, в связке с блоком контроля остаточных знаний из смежных дисциплин, с учетом межпредметных связей содержания обучения. Входной контроль и вводное повторение позволяют выстроить эффективную беседу педагога при изложении теоретического блока, использовать методы эвристической беседы, подготовить слушателей к восприятию новых компонентов содержания с учетом полученного ранее опыта [6–10].

Варианты тестовых заданий для выявления уровня готовности к изучению нового материала включают в себя несколько субтестов:

- выявление необходимых знаний дидактики, например: основных факторов, влияющих на продуктивность учебного процесса (сложность материала, временные рамки, готовность к обучению и т. д.);
- оценку знаний психолого-педагогических основ организации и проведения тестового контроля с использованием автоматических и автоматизированных систем, идентификации компонентов в структуре личности, влияющих на готовность к обучению и темп обучения;
- оценку знаний и умений статистической обработки экспериментальных данных и компьютерного моделирования.

В соответствии с полученными результатами входного тестирования в содержание обучения включаются соответствующие темы для самостоятельного освоения студентом перед изучением нового материала.

Традиционная форма вузовского обучения – лекция – является эффективным средством, позволяющим передать содержание укрупненной дидактической единицы, сжато сформулировать основные идеи теоретиче-

ского раздела, содержащиеся в модуле, повысить мотивацию студента для дальнейшего изучения материала, указать направление и перспективы более глубокого освоения материала. Лекция включает в себя обсуждение принципов автоматизации управления обучением, обзор компьютерных технологий, обеспечивающих автоматизацию проектирования учебного процесса, перспективы их развития и использования, раскрывает основные этапы технологии построения дифференцированного содержания.

Базовая часть содержания обучения представлена в блоке «тренинг-минимум», который не предусматривает дифференциации по содержанию и характеру учебных действий. Формой обучения на данном этапе реализации интегральной технологии является фронтальная практическая или лабораторная работа. «Тренинг-минимум» включает в себя:

- самостоятельную работу с инструкцией и универсальным обучающим средством (УИС), включающей в себя демо-версию автоматизированной системы проектирования;
- анализ и обсуждение принципов и этапов проектирования дифференцированного содержания с использованием автоматизированного средства;
- выполнение практической работы (знакомство с режимами работы автоматизированной системы проектирования содержания; выполнение этапов проектирования с помощью автоматизированной системы с использованием базы данных).

Контроль со стороны педагога заключается в наблюдении за ходом выполнения фронтальной практической (лабораторной) работы.

Развивающее обучение и освоение дополнительного содержания организовано в форме семинаров-практикумов, сочетающих различные формы обучения: коллективную, индивидуальную и работу с малыми группами. Содержание данного блока включает в себя следующие вопросы:

- понятие «готовность к изучению модуля»: его структуру и содержание, методику определения уровня готовности;
- тематическое планирование содержания модуля, построение структурно-допустимых последовательностей изучения тем с использованием формализованных методов и автоматизированного комплекса;

– анализ временных характеристик дифференцированного содержания и их оптимизацию.

Данная форма обучения предполагает индивидуальную работу за персональным компьютером в соответствии с тем уровнем (общий и повышенный) и темпом обучения, который выбран студентом. Индивидуальный компьютерный практикум оценивается по результатам его выполнения и защиты.

Итогом изучения блока, посвященного проектированию содержания модуля дисциплины на уровне тематического планирования с привлечением средств ИКТ, является защита комплексного задания, которое предлагается учебной группе после завершения тренинга-минимума и отражает направление подготовки студентов.

Задание предполагает создание проекта на уровне тематического планирования содержания модуля одной из профессиональных дисциплин или, например, для студентов направления подготовки «Дизайн» серии мастер-классов.

Основными этапами проектного задания являются:

- построение целевой модели модуля содержания дисциплины;
- формирование и экспертная обработка тематической базы данных;
- построение логического конструкта содержания и его структурирование в виде линейного графа изучаемых тем;

– оценка времени, необходимого на изучение данного модуля, полученная экспериментально;

– имитационное моделирование и вероятностная оценка времени, необходимого на изучение модуля при заданном уровне обучения.

Для выполнения задания группа обучаемых делится на подгруппы, выполняющие свою часть задания. Студенты, обучающиеся на повышенном уровне, выступают в роли координаторов и экспертов проекта. В оценке временных параметров участвуют все студенты. Имитационное моделирование, построение гистограмм плотности распределения времени изучения отдельных тем и модуля содержания, а также оптимизация временных характеристик осуществляются на основании полученных данных с использованием автоматизированного комплекса.

Усвоение актуального содержания происходит на примере решения профессионально значимых задач. Включение данного модуля в содержание учебной дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» отвечает современным требованиям профессиональных и образовательных стандартов к подготовке выпускников вузов к педагогической деятельности в условиях современного этапа информатизации образования.

Список литературы

1. Роберт И.В. Конвергентное образование: истоки и перспективы // Информатизация образования – 2018: тр. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М.: Изд-во Современного гум. ун-та, 2018. Ч. 1. С. 28-49.
2. Жукова Н.М. Индивидуализация и дифференциация обучения студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
3. Педагогика высшей профессиональной школы / под ред. С.Д. Якушевой. Новосибирск: Изд-во «СибАК», 2012. 242 с.
4. Арзамасцев А.А., Китаевская Т.Ю., Зенкова Н.А. Алгоритмы проектирования учебных планов. М.: РАО Институт содержания и методов обучения, 2004. 77 с.
5. Гузев В.В. Интегральная образовательная технология. М.: Знание, 1999.
6. Гузев В.В., Дахин А.Н., Кульбеда Н.В., Новожилова Н.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. С. 66-77.
7. Вяликова Г.С., Финикова Ю.Б. Педагогический потенциал современных образовательных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 96-100.
8. Китаевская Т.Ю., Тигров В.П. Отбор системы методов обучения информатике с использованием программного комплекса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 50-58. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-50-58

9. Макарова Л.Н., Шаршов И.А., Голушко Т.К., Немкова И.Н. Профессионализм преподавателя и студента: теории и технологии. Москва; Тамбов, 2005. 279 с.
10. Маркин Ю.С. Технология развивающего обучения в вузах // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы 7 Междунар. науч. конф. Самара: ООО «Изд-во Асгард», 2015. С. 150-164.

References

1. Robert I.V. Konvergentnoye obrazovaniye: istoki i perspektivy [Convergent education: origins and prospects]. *Trudy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Informatizatsiya obrazovaniya – 2018»: v 2 ch.* [Proceedings of International Scientific and Practical Conference “Education Informatization – 2018”: in 2 vols.]. Moscow, Modern Humanitarian University Publ., 2018, vol. 1, pp. 28-49. (In Russian).
2. Zhukova N.M. *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya studentov vuzov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [University Students Individualization and Differentiation Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2006. (In Russian).
3. Yakusheva S.D. (ed.). *Pedagogika vysshey professional'noy shkoly* [Higher Professional School Pedagogy]. Novosibirsk, “SibAK” Publ., 2012, 242 p. (In Russian).
4. Arzamastsev A.A., Kitayevskaya T.Y., Zenkova N.A. *Algoritmy proyektirovaniya uchebnykh planov* [Curriculum Design Algorithms]. Moscow, Russian Academy of Education Institute of Content and Teaching Methods Publ., 2004, 77 p. (In Russian).
5. Guzeyev V.V. *Integral'naya obrazovatel'naya tekhnologiya* [Integral Educational Technology]. Moscow, Znaniye Publ., 1999. (In Russian).
6. Guzeyev V.V., Dakhin A.N., Kulbeda N.V., Novozhilova N.V. *Obrazovatel'naya tekhnologiya XXI veka: deyatel'nost', isennosti, uspekhi* [Educational Technology of the 21st Century: Activity, Values, Success]. Moscow, Center “Pedagogical Search” Publ., 2004, pp. 66-77. (In Russian).
7. Vyalikova G.S., Finikova Y.B. Pedagogicheskiy potentsial sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v formirovaniye professional'noy kompetentnosti budushchikh pedagogov [Pedagogical potential of modern educational technologies in the formation of professional competence of future teachers]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2017, no. 3, pp. 96-100. (In Russian).
8. Kitayevskaya T.Y., Tigrov V.P. Otbor sistemy metodov obucheniya informatike s ispol'zovaniyem programmnogo kompleksa [Selection of a system of computer science teaching methods using a software package]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 50-58. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-50-58. (In Russian).
9. Makarova L.N., Sharshov I.A., Golushko T.K., Nemkova I.N. *Professionalizm prepodavatelya i studenta: teorii i tekhnologii* [The professionalism of the teacher and student: theory and technology]. Moscow, Tambov, 2005, 279 p. (In Russian).
10. Markin Y.S. Tekhnologiya razvivayushchego obucheniya v vuzakh [Technology of developing education in universities]. *Materialy 7 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki»* [Proceedings of the 7th International Scientific Conference “Modern Pedagogy Topical Issues”], Samara, LLC “Asgard Publ.”, 2015, pp. 150-164. (In Russian).

Информация об авторах

Китаевская Татьяна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна и изобразительного искусства. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: kita68@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>

Перуновская Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительного искусства. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: peru-irina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>

Information about the authors

Tatyana Y. Kitaevskaya, Doctor of Pedagogy, Professor of Design and Fine Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: kita68@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6386-076X>

Irina N. Perunovskaya, Senior Lecturer of Design and Fine Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: peru-irina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-4717>

Бескровная Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: beso512@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6433-1712>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Китаевская Татьяна Юрьевна
E-mail: kita68@rambler.ru

Поступила в редакцию 03.09.2019 г.
Поступила после рецензирования 23.09.2019 г.
Принята к публикации 25.10.2019 г.

Olga V. Beskrovnaya, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: beso512@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6433-1712>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana Y. Kitaevskaya
E-mail: kita68@rambler.ru

Received 3 September 2019
Reviewed 23 September 2019
Accepted for press 25 October 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-15-24
УДК 378.1+378.09.004

Инновационно-образовательная среда вуза: анализ сущности и структурных компонентов

Наталья Александровна КОТОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-9668>, e-mail: nkotova01@yandex.ru

Innovative educational university environment: essence and structural components analysis

Nataliya A. KOTOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-9668>, e-mail: nkotova01@yandex.ru

Аннотация. Представлен развернутый анализ сущности и структурных компонентов инновационно-образовательной среды вуза. Анализ сущности инновационно-образовательной среды вуза содержит информацию о целенаправленном процессе ее формирования как в содержательном, так и организационном аспекте. Данный аспект зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов, способствующих формированию у студентов не только профессиональных знаний, но и личностных качеств, необходимых в условиях инновационной экономики. Анализ структурных компонентов инновационно-образовательной среды вуза рассматривается с учетом влияния идей синергетики, кластерного подхода и педагогической инноватики. Дана подробная характеристика содержательных изменений в структурных компонентах инновационно-образовательной среды вуза, при рассмотрении которых автор предлагает новый структурный компонент – инновационно-результативный. Представлено авторское определение инновационно-образовательной среды вуза. Обосновано особое влияние инновационно-образовательной среды вуза на обучающихся, которое способствует повышению не только уровня профессиональной подготовки студентов, но и развитию их личностных качеств, востребованных в условиях инновационной экономики.

Ключевые слова: инновации; образовательная среда; инновационно-образовательная среда; компоненты инновационно-образовательной среды; синергетический подход; кластерный подход; педагогическая инноватика

Для цитирования: Котова Н.А. Инновационно-образовательная среда вуза: анализ сущности и структурных компонентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 15-24. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-15-24

Abstract. We present a detailed analysis of the essence and structural components of the university innovative educational environment. An essence analysis of the innovative educational university environment contains information about the purposeful process of its formation in both substantive and organizational aspects. This aspect depends on the goals and expected results that contribute to the formation of students' not only professional knowledge, but also personal qualities necessary in an innovative economy. An analysis of the structural components of the innovative educational university environment is considered taking into account the influence of the ideas of synergetics, the cluster approach and pedagogical innovation studies. We give a detailed description of the substantial changes in the structural components of the innovative educational university environment, upon consideration of which we propose a new structural component – innovative resultative. We present the author's definition of the innovative educational university environment. We substantiate the special influence of the innovative educational university environment on students, which helps to increase not only the level of professional training of students, but also

the development of their personal qualities, which are in demand in the conditions of an innovative economy.

Keywords: innovations; educational environment; innovative educational environment; components of an innovative educational environment; synergistic approach; cluster approach; pedagogical innovation studies

For citation: Kotova N.A. Innovatsionno-obrazovatel'naya sreda vuza: analiz sushchnosti i strukturnykh komponentov [Innovative educational university environment: essence and structural components analysis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 15-24. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-15-24 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время перед университетами ставится важная задача формирования нового поколения выпускников, готовых к вызовам современности и способных решать задачи, стоящие перед инновационной экономикой. Для этого в процессе обучения в университете необходимо формировать у студентов не только профессиональные компетенции, но и развивать их личностные качества (критическое мышление; способность работать в команде при реализации проектной деятельности; мотивацию к инновационной деятельности; мобильность, динамизм, конструктивность; готовность к межкультурному взаимодействию и т. д.).

Для решения поставленных задач, на наш взгляд, нужно пересмотреть процесс формирования образовательной среды в вузе, сделав акцент на ее инновационной составляющей, способствующей формированию и развитию личностных качеств обучающихся, отвечающих современному социальному заказу и требованиям рынка труда. Эти качества должны помочь обучающемуся не только реализовать себя в инновационной деятельности, но и способствовать его дальнейшему профессиональному развитию и повышению его личностной конкурентоспособности.

Анализ научных трудов, посвященных изучению инновационно-образовательной среды (ИОС): Е.А. Алисова и Л.С. Подымовой [1], В.П. Делии [2], Н.В. Диденко [3], П.П. Ефимова и В.Н. Костина [4], Е.В. Киприяновой [5], Л.С. Подымовой и Л.И. Духовой [6], Е.А. Шмелевой [7; 8] – позволил выявить общее, на что обращают внимание все авторы – условия, влияние и возможности ИОС для развития личности, ее инновационно-творческого потенциала.

Для формулировки определения «инновационно-образовательная среда вуза» необходимо рассмотреть, какие компоненты мо-

гут входить в ее структуру. За основу возьмем четырехкомпонентную структуру модели «проектного поля» среды, предложенную Е.А. Климовым и Г.А. Ковалевым:

- 1) субъектный компонент;
- 2) социальный компонент;
- 3) пространственно-предметный компонент;
- 4) технологический компонент.

Рассмотрим трансформацию компонентов структуры инновационно-образовательной среды вуза под воздействием **идей синергетики, кластерного подхода и педагогической инноватики**.

В настоящее время синергетика стала одной из современных парадигм эволюции. Она изучает сложные самоорганизующиеся, нелинейные, неравновесные системы, объясняет возникновение порядка из хаоса. «...Система образования демонстрирует взаимодействие многочисленных противоборствующих сил. С одной стороны, образование пропитано духом вековых традиций, с другой – оно должно следовать за ритмом изменений, происходящих в окружающем мире. С одной стороны, жесткая структурированная система, а с другой – многочисленные попытки осуществления образовательных реформ» [9].

Данное взаимодействие способствует усилению неравновесности системы, то есть нарушается ее прежний порядок и структура. Это, в свою очередь, способствует формированию новой системы. Другими словами, система образования состоит из огромного количества элементов (студенты, преподаватели, работодатели, родители, общество и т. д.), взаимодействие которых между собой приводит к их объединению для достижения поставленных целей, то есть самоорганизует их.

Идеи синергетики в образовании помогут найти ответ на вопрос: как обеспечить

саморазвитие, самообразование личности студентов, без диктата со стороны преподавателя. Таким образом, формирование саморазвивающейся и самоорганизующейся личности становится целью образования **при использовании идей синергетики**. Для реализации этой цели необходимо решить следующие задачи: изменить характер взаимоотношений системы «объект–субъект», содержание и технологии образовательного процесса.

Рассмотрим, как с позиции синергетики трансформируются компоненты образовательной среды, взятые нами как базовые.

1. *Субъекты образовательного процесса.*

Происходит трансформация системы «объект–субъект» в «субъект–субъект». Меняется роль студента и преподавателя: студент из объекта образовательного процесса становится его полноправным субъектом и рассматривается как свободная личность. При этом задача преподавателя – не преподнести знание в готовой форме, а озвучить проблему или создать проблемную ситуацию, мотивируя студентов на самостоятельный поиск решения. Преподаватель лишь направляет их на этом пути. Данная форма взаимодействия позволяет развивать познавательную активность студентов.

Умение взаимодействовать со студентами в такой форме требует от преподавателя обладания высоким уровнем профессиональной квалификации, достижение которого возможно только в случае постоянного самосовершенствования и саморазвития в профессиональном плане. Преподавателю необходимо регулярно повышать свою квалификацию на курсах, во время стажировок в других ведущих вузах России и зарубежья.

2. *Социальный компонент.*

Само себе наличие в университете талантливых высококвалифицированных преподавателей не способствует развитию личностных качеств обучающихся. Именно взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое выражается во взаимном общении и взаимоподдержке во время совместной деятельности, влияет не только на качество образования, но и на личность обучающегося, раскрывая его потенциал и выявляя его способности к инновационной деятельности. В процессе взаимодействия пре-

подаватель влияет на студента с целью его самосовершенствования и самоактуализации.

Взаимодействие между субъектами в ИОС переходит на совершенно новый уровень и строится на доброжелательности, взаимопомощи, сотрудничестве, совместном творческом процессе поиска нового знания. Преподаватель дает возможность обучающемуся занять активную творческую позицию, предоставив ему свободу самовыражения и самореализации, способствует поиску его индивидуальной стратегии самоопределения. Таким образом, происходит сознательная сплоченность субъектов образовательного процесса, которые действуют как единый коллектив и совместно идут к поставленной цели.

3. *Пространственно-предметный компонент.*

Под наполнением данного компонента многие понимают лишь материальное обеспечение образовательного процесса. Считается, что эффективность процесса обучения напрямую зависит от большого и светлого помещения, которое укомплектовано новейшим оборудованием. «...Е. Richardson связывает пространственную организацию учебных помещений с типом взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также с его ролью в образовательном процессе: разные типы занятий требуют для своего успешного проведения различных способов организации пространства. Общепринятое расположение парт в прямые линии связано с традиционной ролью преподавателя в аудитории – быть авторитетом и центром внимания. Современные формы обучения предполагают, что преподаватель может выполнять разные функциональные роли: лидера, наблюдателя, советчика, члена группы, источника информации. Каждая из этих функций лучше реализуется в определенным образом организованной среде, поэтому и оборудование учебных аудиторий в вузе должно быть различным» [10] и легко трансформируемым.

Студенты воспринимают и осваивают предметно-пространственную среду образовательного учреждения, в котором проходит большая часть их времени. Под освоением мы понимаем процесс осознания, использования и принятия среды как «своей», что способствует формированию чувства удов-

летворения от деятельности, происходящей в этой среде, и от своей роли в ней.

Помимо учебных аудиторий целесообразно создание специализированных структур, функционирование которых будет направлено на развитие инновационной деятельности. Под инновационной инфраструктурой будем понимать совокупность субъектов инновационной деятельности, способствующих осуществлению инновационной деятельности, включая предоставление услуг по созданию и реализации инновационной продукции: инновационные лаборатории, центры трансфера технологий, инновационно-технологические центры, технопарки, бизнес-инкубаторы, центры подготовки кадров для инновационной деятельности, венчурные фонды и др.»¹.

Университеты, обладающие развитой инновационной инфраструктурой, предоставляют субъектам образовательного процесса комплекс разнообразных возможностей для формирования у них не только профессиональных знаний и умений, но и способствуют выявлению и формированию личностных качеств, необходимых для инновационной экономики. Причем наличие развитой инновационной инфраструктуры дает возможность студентам применить свои знания и умения на практике при создании новой конкурентоспособной продукции, а также способствует их самостоятельной практической деятельности.

4. Технологический компонент.

Мы уже говорили, что система образования – это самоорганизующаяся система, относящаяся к миру неустойчивостей и флуктуаций. Синергетический эффект, реализуемый в технологическом компоненте, характеризуется появлением разнообразных форм, методов и средств реализации образовательного процесса. Использование междисциплинарных курсов, игровых и эвристических методов в образовательном процессе способствует поиску нового знания, генерации новых идей, в том числе и инновационных.

Таким образом, использование идей синергетики в образовании позволяет развить у субъектов образовательного процесса нели-

нейный стиль мышления, открывает для них новый путь поиска истины, способствует развитию уверенности в себе и своих силах, раскрытию их инновационных способностей. Участие субъектов образовательного процесса в специальном образом организованных событиях и явлениях в ИОС вуза позволяет прогнозировать процесс подготовки специалиста. Наличие между компонентами ИОС вуза большого количества связей способствует возникновению процесса самоорганизации. Раскрытие инновационных способностей студентов и формирование их личностных качеств, необходимых для инновационной экономики, напрямую зависит от педагогического мастерства преподавателя и его грамотного выбора методов, приемов и средств обучения.

Рассмотрим еще один подход к структуре ИОС вуза – **кластерный**. Развитие образования на основе кластерного подхода происходит за счет совместного развития субъектов кластера, а также их саморазвития в процессе реализации совместной работы над проблемной ситуацией, в результате которой возрастают ресурсные преимущества как отдельных участников кластера, так и кластера в целом. Это форма организации совместной деятельности нескольких субъектов на ограниченной территории, имеющая множественные взаимосвязи между элементами, объединенными в единое целое и направленная на взаимовыгодное использование ресурсов друг друга при достижении общей цели.

Отличительной особенностью кластерного подхода является то, что это система «...особого вида, в которой добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям. Кластерные системы обладают достаточной производительностью, устойчивостью к воздействиям и при этом они могут легко модернизироваться, укрупняться при помощи различных универсальных средств. Главными преимуществами кластеров являются глобальный масштаб, открытость, гибкость и относительная простота в управлении» [11]. В отличие от простых систем, возникающих и существующих в первую очередь за счет внешних воздействий, кластеры функционируют в основном за счет внутренних ресурсов.

Таким образом, целью образования при кластерном подходе является объединение

¹ Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года, утвержденные Правительством Российской Федерации 05.08.2005 № 2473п-П7.

усилий заинтересованных сторон с целью повышения эффективности деятельности субъектов образовательного процесса, в том числе и инновационной.

Рассмотрим, как с позиции кластерного подхода трансформируются компоненты ИОС, взятые нами как базовые.

1. *Субъектный компонент.*

Кроме системного признака целостности, кластерные взаимоотношения обладают также признаком синергетичности, то есть сохраняется ориентация на саморазвитие, самореализацию и самоорганизацию субъектов образовательного процесса. Изменения в субъектном компоненте аналогичны тем, что мы описали выше при применении идей синергетики;

2. *Социальный компонент.*

Использование кластерного подхода трансформирует социальный компонент ИОС в *социально-партнерский*. Под партнерами мы будем понимать все заинтересованные структуры, которые объединяются для совместного использования ресурсов друг друга (административных, образовательных, научных, производственных, инфраструктурных и т. д.) в целях социально-экономического развития территорий и получения конкретных результатов своего объединения.

Партнеров мы разделяем на внешних и внутренних. Под внешними партнерами мы будем понимать Министерство науки и высшего образования РФ, Министерство просвещения РФ, Российскую академию наук, центры инновационного развития, образовательные учреждения, некоммерческие общественные организации, бизнес. Под внутренними партнерами будем понимать субъектов образовательного процесса в вузе, совместная деятельность которых должна привести к конечному результату. Характер взаимоотношений с внутренними партнерами аналогичен рассмотренному выше в социальном компоненте ИОС при использовании идей синергетики.

Рассмотрим взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешними партнерами. Как правило, данное взаимодействие направлено на совместное сотрудничество по реализации социально-значимых и инновационных проектов. «...Для обеспечения конструктивного диалога между внешними партнерами и образовательными учре-

ждениями требуется развитие механизмов социального партнерства, которые предусматривают не только совместную работу в области формирования региональной составляющей образовательного стандарта, совместную аттестацию специалистов и выпускников, новую систему оценки качества подготовки выпускников, но и разработку экономических механизмов научно-исследовательского и профессионального сотрудничества на основе системы договоров и отработки механизмов инвестиций в систему подготовки специалистов» [12].

В общем контексте под социальным партнерством понимают совместную, коллективно распределенную деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам [13]. «...Одной из актуальных форм социального партнерства в сфере высшего образования является проектная деятельность студентов, аспирантов, преподавателей, которая позволяет создавать социально-значимые инновационные проекты в сотрудничестве с различными предприятиями, организациями и людьми» [14].

3. *Пространственно-предметный компонент.*

Изменения данного компонента при использовании идей синергетики сохраняются и здесь. Однако следует отметить, что реализация кластерного подхода способствует формированию образовательного кластера – совокупности взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли [15].

Таким образом, данный компонент среды расширяется за счет создания базовых кафедр на территориях предприятий-партнеров. Предприятия предоставляют студентам возможность использования своей научно-производственной базы во время проведения занятий и студенческих производственных практик. Это способствует тому, что студенты еще в университете участвуют в конкретных разработках предприятий-партнеров, а те, в свою очередь, участвуют в формировании будущего специалиста в соответствии со своими потребностями и перспективами развития.

4. Технологический компонент.

К уже известным методам обучения обязательно добавляется метод проектов, под которым Е.С. Полат понимает «...развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [16] с одновременным формированием определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта.

Следует подчеркнуть, что реализация метода проектов всегда ограничена определенным временным отрезком и рассчитана в основном на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую). Проектная деятельность обучающихся, направленная на реализацию социально-значимых и инновационных проектов, подразумевает осуществление социального партнерства (совместного сотрудничества образовательных учреждений с различными предприятиями и организациями).

Таким образом, ИОС вуза, созданная на основе кластерного подхода, позволит объединить в своей структуре образовательные, научные, производственные, административные учреждения. Причем данное взаимодействие будет способствовать не только развитию личностных качеств студентов, отвечающих требованиям социального заказа, но и достижению общей цели в выполнении совместных проектов в рамках учебного процесса.

Инновационный процесс в образовании включает следующие стадии: наука – экспериментальная работа – освоение и тиражирование новшеств в образовательной практике (учебно-воспитательном процессе). Базисом инновационного процесса являются научные исследования и разработки (НИР). На первой стадии выявляются закономерности развития обучения и воспитания, разрабатываются информационные модели (проекты) будущих образовательных новшеств. На второй стадии осуществляется их экспериментальная апробация. На заключительной, третьей стадии, осуществляется освоение и последующее тиражирование (распространение) новшества [17]. Именно такой инновационный процесс и является, чаще всего, объектом изучения в педагогической инноватике.

Рассмотрим компоненты ИОС в контексте **педагогической инноватики**. Целью образовательного процесса в вузе становится формирование не только профессиональных навыков, но и развитие личностных качеств студентов, способствующих их реализации в инновационной деятельности, ориентированной на разработку инновационного продукта, услуги или технологии.

Рассмотрим, как с позиции педагогической инноватики трансформируются компоненты ИОС, взятые нами как базовые.

1. Субъектный компонент.

Изменения, описанные выше в субъектном компоненте при использовании идей синергетики, сохраняются. Однако, на наш взгляд, субъектный компонент при использовании педагогической инноватики трансформируется в *субъектно-образовательный*. Преподаватель должен уметь решать сложные педагогические задачи, направленные на формирование у студентов личностного опыта, не преподнося его в открытом виде; создать условия для рождения нового знания и ситуации для развития личностных качеств студентов; заметить в студенте способности, скрытые даже от него самого, и способствовать их развитию; помочь сформулировать студенту его инновационную идею; мотивировать и вдохновить его на ее реализацию; грамотно применить современные методы, средства, приемы для достижения общей цели образовательного процесса; уметь организовывать взаимовыгодное сотрудничество с работодателями и другими заинтересованными субъектами, а для этого ему необходимо постоянно заниматься самообразованием и саморазвитием.

Говоря о студенте, также отметим, что на данном этапе развития образования важная роль отводится его самообразованию в рамках самостоятельной работы на объектах инновационной инфраструктуры университета и его партнеров. Знания, полученные через личностное осмысление, остаются с человеком навсегда. Еще Конфуций говорил: «Я слышу и забываю. Я вижу и запоминаю. Я делаю и понимаю».

2. Социально-партнерский компонент.

Изменения, описанные выше в социальном компоненте, при использовании идей синергетики и кластерного подхода сохраняются. Это выражается в отношении со-

трудничества между преподавателями и обучающимися, применении эвристических методов обучения, способствующих рождению нового знания, которое открывается не только обучающимся, но и порой и самому преподавателю. После рождения нового знания наступает этап формулировки идеи и ее дальнейшей реализации, который предполагает поиск партнеров как внешних, так и внутренних, то есть реализуется социальное партнерство.

Становится очевидным тот факт, что умение работать в команде, договариваться с партнерами, принимать адекватные решения и достойно выходить из конфликтных ситуаций, брать на себя ответственность, понимать перспективы развития окружающего социума требует формирования не только профессиональных навыков, необходимых для конкретной профессии, но и развития личностных качеств обучающихся, необходимых для жизнедеятельности каждого человека в условиях инновационной экономики [18].

На наш взгляд, использование принципов инноватики позволит сократить этапы превращения группы единомышленников в команду, что непременно положительно скажется на получении конечного результата. Именно от того, насколько быстро вновь образованная группа людей, объединенная общей целью и нацеленная на результат, станет командой, зависит практическая реализация идеи до опытного образца. Ведь не всякая группа является командой, и не всякая команда является эффективной.

Социально-партнерский компонент дает обучающимся возможность удовлетворения и развития комплекса своих социально-ориентированных потребностей (самоактуализации, признания со стороны общества, улучшения своей самооценки).

3. Пространственно-предметный компонент.

Изменения, описанные выше в пространственно-предметном компоненте, при использовании идей синергетики и кластерного подхода сохраняются. На наш взгляд, использование принципов и идей педагогической инноватики позволит интегрировать науку и образование за счет укрепления материально-технической базы уже существующих и создания новых научно-исследовательских и инновационных структурных

подразделений как на базе университета, так и на территории партнеров. Это будет способствовать увеличению академической мобильности студентов, преподавателей и сотрудников, а также развитию у них личностных качеств, необходимых в условиях инновационной экономики.

Потребность в выпускниках вузов, владеющих умениями и навыками инновационной деятельности и способных решать поставленные задачи в современных условиях, обладающих личностными качествами, необходимыми для инновационной экономики, заставляет вузы формировать инновационную инфраструктуру. В нее обычно включают: бизнес-инкубатор; студенческое конструкторское бюро; центры коллективного пользования (ЦКП) научным оборудованием; центр трансфера технологий; инжиниринговый центр; технопарк; коворкинг-центры; малые инновационные предприятия.

Кроме того, в университете целесообразно грамотно организовывать общественные пространства, то есть использовать физические пространства студенческого кампуса для привлекательного, доступного, комфортного коллективного взаимодействия студентов не только в процессе учебной деятельности, но и после занятий. Эти взаимодействия приводят к объединению обучающихся в студенческие сообщества по научным направлениям, способствующие самосовершенствованию студентов как в профессиональном плане, так и в плане развития их личностных качеств.

Доступность инновационной инфраструктуры и общественных пространств университета целесообразно организовывать в режиме 24/7, чтобы студенты имели возможность в любое время заниматься проектной деятельностью по разработке своих инновационных идей.

Таким образом, пространственно-предметный компонент ИОС в вузе должен создавать возможность студентам общаться и обучаться на многофункциональной территории как в рамках учебного процесса, так и самостоятельной работе.

4. Содержательно-технологический компонент.

Изменения, описанные выше в технологическом компоненте, при использовании идей синергетики и кластерного подхода со-

храняются. Педагогическая инноватика предполагает использование нововведений в содержании образования, методах, формах, приемах, средствах (то есть в технологии), условиях реализации образовательного процесса и пр. К уже известным методам эвристического обучения, проектной деятельности добавляются новые инновационные технологии: ТРИЗ-педагогика, STEM (STEAM), Перевернутый класс, Стартап как диплом и др.

Содержание образования обновляется также за счет разработки учебных планов новых специальностей и специализаций по приоритетным направлениям науки и техники, ориентированных на запросы социально-образовательной сферы и экономики региона, введения инновационных и предпринимательских модулей в содержание учебных курсов.

5. Инновационно-результативный компонент.

Данный компонент ИОС вуза является новым для ее структуры. В настоящее время в университете идет процесс развития принципиально нового типа высшего учебного заведения, студенты которого изначально находятся в ситуации конкретной проектной или инновационной деятельности, которая обязательно должна завершиться результатом: решение теоретической проблемы, соз-

дание инновационного продукта, технологии, услуги.

Таким образом, на основе использования идей синергетики, кластерного подхода и педагогической инноватики происходит трансформация структуры ИОС вуза. В нашем случае компонентами данной структуры являются: субъектно-образовательный, социально-партнерский, пространственно-предметный, содержательно-технологический и инновационно-результативный.

Проведенный анализ позволил нам сформулировать авторское определение *инновационно-образовательной среды вуза*, под которой будем понимать *совокупность ресурсов (педагогических, инфраструктурных, партнерских), обеспечивающих создание благоприятных условий, влияний и возможностей для развития личностных качеств субъектов образовательного процесса, способствующих включению их в инновационную деятельность, ориентированную на разработку инновационного продукта, услуги или технологии как в рамках учебного процесса, так и в процессе самостоятельной работы.*

Инновационно-образовательная среда, сформированная подобным образом, способствует повышению не только уровня профессиональной подготовки студентов, но и развитию их личностных качеств, востребованных в условиях инновационной экономики.

Список литературы

1. Алисов Е.А., Подымова Л.С. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности // Среднее профессиональное образование. 2001. № 1. С. 61-63.
2. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза. М.: ИСЭПиМ, 2008. 480 с.
3. Диденко Н.В. Формирование инновационной образовательной среды колледжа технического профиля на основе программно-проектного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2010.
4. Ефимов П.П., Костин В.Н. Сущность инновационной образовательной среды вуза // Молодой ученый. 2014. № 7 (66). С. 502-506.
5. Киприянова Е.В. Организация инновационной образовательно-профессиональной среды в муниципальном лице: гуманистически ориентированный аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2009.
6. Подымова Л.С., Духова Л.И. Инновационная образовательная среда как средство развития профессионализма педагога // Высшее образование сегодня. 2018. № 1. С. 7-11.
7. Шмелева Е.А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2013.
8. Шмелева Е.А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития // Научный поиск. 2012. № 1 (3). С. 14-17.
9. Пугачева А. Синергетический подход к системе высшего образования // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 41-45.

10. Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуз // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 83-95.
11. Кривых С.В., Кирпичникова А.В. Методологические основы функционирования многоуровневого образовательного кластера формирования компетенций местного самоуправления студентов // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 33-36.
12. Чванова М.С. Социальное партнерство в сфере профессионального образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. Тамбов, 2006. № 2 (10). С. 47-56.
13. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения. СПб.: КАРО, 2005. 96 с.
14. Чванова М.С., Храмова М.В., Молчанов А.А. Социальное партнерство – один из механизмов совершенствования социально-инновационной деятельности вуза // Образовательные технологии и общество. 2012. Т. 15. № 2. С. 581-601.
15. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.
16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 272 с.
17. Тодосийчук А.В. Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. М.: ОРГСЕРВИС-2000, 2005. 125 с.
18. Клопова О.К. Формирование системы непрерывного образования в области управления персоналом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2013. 50 с.

References

1. Alisov E.A., Podymova L.S. Innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor samorealizatsii lichnosti [Innovative educational environment as a factor in personal self-realization]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye – Secondary Vocational Education*, 2001, no. 1, pp. 61-63. (In Russian).
2. Deliya V.P. *Formirovaniye i razvitiye innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy gumanitarnogo vuza* [Formation and Development of the Innovative Educational Environment of a Humanitarian University]. Moscow, Institute of Social and Economic Forecasting and Modeling Publ., 2008, 480 p. (In Russian).
3. Didenko N.V. *Formirovaniye innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy kolledzha tekhnicheskogo profilya na osnove programmno-proyektnogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the Innovative Educational Environment of a Technical College Based on a Program-Design Approach. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Ufa, 2010. (In Russian).
4. Efimov P.P., Kostin V.N. Sushchnost' innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy vuza [The essence of the innovative educational university environment]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2014, no. 7 (66), pp. 502-506. (In Russian).
5. Kipriyanova E.V. *Organizatsiya innovatsionnoy obrazovatel'no-professional'noy sredy v munitsipal'nom litseye: gumanisticheski oriyentirovanny aspekt: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Organization of an Innovative Educational and Professional Environment in a Municipal Lyceum: a Humanistically Oriented Aspect. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Chelyabinsk, 2009. (In Russian).
6. Podymova L.S., Dukhova L.I. Innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo razvitiya professionalizma pedagoga [Innovative educational environment as a mean of developing teacher professionalism]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2018, no. 1, pp. 7-11. (In Russian).
7. Shmeleva E.A. *Razvitiye innovatsionnogo potentsiala lichnosti v nauchno-obrazovatel'noy srede pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk* [The Development of the Innovative Potential of a Person in the Scientific and Educational Environment of a Pedagogical University. Dr. psychol. sci. diss. abstr.]. Nizhniy Novgorod, 2013. (In Russian).
8. Shmeleva E.A. Innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda vuza: prostranstvo razvitiya [Innovative educative environment of an institute of higher education: field of development]. *Nauchnyy poisk* [Scientific Search], 2012, no. 1 (3), pp. 14-17. (In Russian).
9. Pugacheva A. Sinergeticheskiy podkhod k sisteme vysshego obrazovaniya [Synergetic approach to higher education system]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 1998, no. 2, pp. 41-45. (In Russian).
10. Solovieva E.A. Issledovaniye roli predmetno-prostranstvennogo komponenta v formirovaniy obrazovatel'noy sredy vuza [An investigation of the object-space component in the educational environment]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2005, vol. 5, no. 12, pp. 83-95. (In Russian).

11. Krivykh S.V., Kirpichnikova A.V. Metodologicheskiye osnovy funktsionirovaniya mnogourovnevnogo obrazovatel'nogo klastera formirovaniya kompetentsiy mestnogo samoupravleniya studentov [Methodological basics of functioning of multilevel educational cluster of competencies of local self-government of students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2014, no. 2 (45), pp. 33-36. (In Russian).
12. Chvanova M.S. Sotsial'noye partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya [Social partnership in vocational education]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2006, no. 2 (10), pp. 47-56. (In Russian).
13. Avvo B.V. *Sotsial'noye partnerstvo v usloviyakh profil'nogo obucheniya* [Social Partnership in the Context of Specialized Training]. St. Petersburg, KARO Publ., 2005, 96 p. (In Russian).
14. Chvanova M.S., Khranova M.V., Molchanov A.A. Sotsial'noye partnerstvo – odin iz mekhanizmov sovershenstvovaniya sotsial'no-innovatsionnoy deyatel'nosti vuza [Social partnership – one of the mechanisms for improving the social and innovative activities of the university]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo – Educational Technology and Society*, 2012, vol. 15, no. 2, pp. 581-601. (In Russian).
15. Smirnov A.V. *Obrazovatel'nyye klasteri i innovatsionnoye obucheniye v vuze* [Educational Clusters and Innovative Learning at the University]. Kazan, Publishing Center “Shkola”, 2010, 102 p. (In Russian).
16. Polat E.S. (ed.). *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, Publishing Center “Akademiya”, 2008, 272 p. (In Russian).
17. Todosiychuk A.V. *Teoretiko-metodologicheskiye problemy razvitiya innovatsionnykh protsessov v obrazovanii* [Theoretical and Methodological Problems of the Development of Innovative Processes in Education]. Moscow, ORGSERVIS-2000 Publ., 2005, 125 p. (In Russian).
18. Klopova O.K. *Formirovaniye sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v oblasti upravleniya personalom: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of a Continuing Education System in the Field of Personnel Management. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2013, 50 p. (In Russian).

Информация об авторе

Котова Наталья Александровна, начальник отдела инновационного развития и проектной деятельности. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nkotova01@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-9668>

Поступила в редакцию 02.12.2019 г.

Поступила после рецензирования 24.12.2019 г.

Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Nataliya A. Kotova, Head of Innovation Development and Project Activities Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nkotova01@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1682-9668>

Received 2 December 2019

Reviewed 24 December 2019

Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34
УДК 378.147

Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения

Анна Петровна АВРАМЕНКО

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>, e-mail: avram4ik@gmail.com

Individualization of the process of foreign language lexical competence formation based on microlearning

Anna P. AVRAMENKO

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye gory, Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>, e-mail: avram4ik@gmail.com

Аннотация. Актуальность микрообучения, как метода преподавания иностранных языков, обоснована интересом современных студентов к общению в социальных сетях и мессенджерах. Цель исследования заключается в разработке методической модели для построения индивидуальной траектории микрообучения лексики. Для достижения поставленной цели используются общенаучные методы, в том числе эксперимент с диагностическим замером и фокус-группой для сбора количественных и качественных данных апробации соответственно. В результате проделанной работы выделены основные трудности формирования лексических навыков на рассматриваемом этапе изучения английского языка (первый год обучения по программе бакалавриата направления «Лингвистика»); проанализировано понятие индивидуальной траектории обучения применительно к выбранному аспекту языка; предложены четыре новых формата заданий на базе учебного чата; в качестве вывода доказаны целесообразность и эффективность внедрения предлагаемой модели для формирования иноязычной лексической компетенции на базе принципов индивидуализации.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков; развитие лексических навыков; индивидуальная траектория обучения; метод микрообучения; учебный чат

Для цитирования: Авраменко А.П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 25-34. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34

Abstract. Microlearning is an emerging tendency in teaching foreign languages due to the growing interest of students in the communication via social networks and messengers. The aim of this research is to work out the pedagogical design for the individualized path of vocabulary microlearning. To achieve this goal, general scientific methods are used, including an experiment with diagnostic measurement and a focus group to collect quantitative and qualitative testing data, accordingly. As a result of the research the main difficulties of developing the vocabulary skills were figured out (for the first year bachelor's degree students of "Linguistics" programme); the notion of the individualized vocabulary learning path was analyzed; four new formats of group chat based tasks were introduced; and in conclusion the efficiency of the proposed pedagogical design for the vocabulary competence developing on the basis of the individualization principles was proved.

Keywords: information and communications technologies in teaching foreign languages; vocabulary skills development; individualized learning path; microlearning method; group chat

For citation: Avramenko A.P. Individualizatsiya protsessa formirovaniya inoyazychnoy leksicheskoy kompetentsii na osnove mikroobucheniya [Individualization of the process of foreign lan-

guage lexical competence formation based on microlearning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 25-34. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня, в отличие от первого десятилетия нашего века, мы являемся свидетелями изменения отношения общества к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) в обучении. Если ранее практически любая интеграция, например, мобильных приложений воспринималась всеми участниками учебного процесса как дополнительная мотивация, то в наши дни и преподаватели, и студенты становятся более избирательными, разделяя понятия технологий как средства и инноваций как процесса. Так, наблюдается рост интереса к использованию социальных сетей, мессенджеров и учебных чатов в качестве альтернативы образовательным платформам. Данная тенденция проявляется в большей степени в работе с представителями так называемого цифрового поколения, о чем свидетельствует экспериментальная работа зарубежных и российских педагогов в сфере профессионального [1–3] и иноязычного [4; 5] образования. Более того, существуют популярные приложения флешкарт Quizlet и Memrise, а также менее известные аналоги QuickLearn и MemReflex, направленные на обучение лексике. В этой связи нам представляется уместным рассмотреть формирование иноязычной лексической компетенции методом микрообучения, отвечающим *актуальному* социальному заказу.

Одновременно, нельзя не отметить, что при целом ряде трудностей существуют и некоторые преимущества трансформации традиционных заданий в интерактивный микро-формат. Среди них особенно значимой для развития лексических навыков выступает возможность индивидуализации словарного запаса обучающихся по определенному перечню критериев. *Новизна* нашего исследования заключается в том, что в нем разработано теоретически обоснованное и опытно проверенное методическое обеспечение индивидуальной траектории обучения лексике на базе интерактивных форматов микро-заданий.

Объектом исследования является формирование иноязычной лексической компе-

тенции методом микрообучения, а в качестве *предмета* выступает разработка индивидуальной траектории обучения лексике на платформе учебного чата. *Гипотезой* исследования служит предположение о том, что индивидуализация процесса формирования лексических навыков повышает эффективность работы с рассматриваемым языковым аспектом, а также способствует ускорению и улучшению создания базы для развития других компетенций, таких как стратегическая, дискурсивная и т. д. *Цель* исследования – разработать методическую модель индивидуализированного формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом для исследования выбран первый модуль курса «Практика первого иностранного языка» (английский язык, С1) для студентов первого года обучения по программе бакалавриата направления «Лингвистика». Подобный выбор обусловлен следующими соображениями. Во-первых, варьирующийся уровень лексической компетенции внутри группы студентов первого курса требует индивидуальной работы, которая впоследствии позволит преподавателю более эффективно работать над другими компетенциями на иностранном языке. Во-вторых, интенсивность занятий (6 аудиторных часов в неделю) позволяет дополнять базовый учебно-методический комплекс (УМК) микро-заданиями с актуальными аутентичными материалами. Наконец, применение привычных для цифрового поколения социальных сервисов наиболее уместно именно на начальных этапах высшего образования для вовлечения студентов в процесс обучения с дальнейшим постепенным переходом к выполнению более сложных заданий на образовательных платформах.

Для достижения цели исследования на базе выбранного материала в нашей работе используются общенаучные *методы*. Среди теоретических методов исследования стоит назвать анализ методической литературы и

обобщение опыта внедрения интерактивных инструментов в преподавание иностранных языков. В то время как эмпирические методы исследования включают в себя проведение эксперимента с диагностическим замером для сбора количественных результатов апробации предлагаемой модели и опроса в форме фокус группы, посредством которого собраны качественные данные.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КОМПОНЕНТЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Иноязычная лексическая компетенция – это основанная на лексических знаниях и навыках, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках и т. д. [6]. В приведенном определении отдельный интерес для нас представляет вторая часть, где упоминается языковой и речевой опыт учащегося. Очевидно, что подобный опыт значительно отличается у студентов не столько в сфере уровня владения иностранным языком (который проверяется вступительным испытанием), но в области фоновых знаний, метапредметных навыков (профессиональной компетенции), словарного запаса и лексической компетенции на родном языке [7].

Место лексической компетенции в содержании обучения иностранным языкам может быть обозначено как фундаментальное для развития коммуникативных стратегий, что объясняется принадлежностью рассматриваемой компетенции к лингвистической или языковой наравне с грамматической и фонетической. При этом, не снижая важности знания грамматики и фонетики, нельзя не подчеркнуть, что у студентов первого года обучения после завершения школьной программы лексические навыки сформированы в меньшей степени, чем грамматические (по результатам вступительных испытаний).

Лексическая компетенция состоит из двух основных *компонентов*: словарный запас (Vocabulary Range) и грамотное употребление лексических единиц в речи (Vocabulary Control)¹. Словарный запас, или лексические

знания проверяются посредством языковых стандартизированных заданий. Лексический навык, в свою очередь, – это автоматизированное действие как по выбору лексических единиц при продукции речи, так и автоматизированное восприятие и ассоциирование в рецептивных видах речевой деятельности. Из чего можно сделать вывод о том, что отдельной проблемой стоит разница между соотношением активного и пассивного словарного запаса у выпускников школ и, соответственно, студентов первого года обучения в вузе. Иными словами, стандартизированные задания на продукцию из Единого государственного экзамена (ЕГЭ) не дают полного представления об уровне лексических навыков для реализации более широкого круга коммуникативных стратегий. В результате чего студенты с близкими значениями результатов экзамена могут иметь принципиально отличающийся запас активной лексики.

Наконец, дополнительная трудность заключается в *социокультурном аспекте*. На обсуждаемом этапе обучения нарастающее внимание уделяется идиоматическим выражениям и частотности разговорных коллокаций, а также предметам и явлениям иноязычной культуры (согласно темам уровня C1) [8]. Данное утверждение возвращает нас к идее о влиянии фоновых знаний учащегося (в том числе на родном языке) на эффективность работы с лексикой на указанном уровне.

Изучив труды ведущих отечественных методистов (среди которых Э.Г. Азимов, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Н.А. Горлова, Г.В. Рогова, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.), можно выделить имеющие особое значение для нашего исследования *принципы* формирования иноязычной лексической компетенции, а именно, к ним относятся: единство языка и речи, верификация ментальных компонентов при решении проблемных ситуаций и креативность, включающая в себя оригинальность, самостоятельность и новизну мысли и высказывания.

Таким образом, предлагается выделить *аспекты*, которые представляют наибольшие трудности и требуют значительной индивидуализации процесса обучения при формировании иноязычной лексической компетенции, в том числе у студентов первого года обучения на уровне C1:

¹ Common European Framework of References. 2018.

- когнитивный аспект (междисциплинарные профессиональные навыки и фоновые знания, в том числе о культуре);
- межъязыковой аспект (словарный запас и лексические навыки на родном языке);
- внутриязыковой аспект (соотношение активной и пассивной лексики, а также лексических навыков на базе этого словарного запаса на иностранном языке).

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Предпосылки современного понимания индивидуального подхода в обучении формируются на всех этапах развития гуманистической педагогики, которая берет свои истоки из эпохи Возрождения (в противопоставление схоластическому образованию средних веков) и теоретические обоснования в трудах педагогов последующих эпох (от работ Я.А. Коменского к педагогическим трактатам Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, а в отечественной школе К.Д. Ушинского). Так, в педагогической антропологии XIX века выделяются *роли субъекта и объекта обучения*, которые в сегодняшнем образовательном пространстве учащийся сочетает в себе, выбирая свою индивидуальную траекторию обучения. И.А. Зимняя выделяет именно *субъектность* как основополагающую характеристику системно-деятельностного подхода, подчеркивая тем самым сущность системности, заключающуюся не в суммарности, но в интегративности знаний [9].

Сливаясь с гуманистической психологией, в XX веке гуманистическая педагогика дает основания для эмпиризма Д. Дьюи, теории о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского и педагогических систем М. Монтессори, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и др. Индивидуальный подход здесь подразумевает акцент на развитии личности посредством учебно-познавательной деятельности с учетом специфики *эмоционально-ценностных отношений*. Одновременно, по мнению Е.С. Полат, педагогика конструктивизма Ж. Пиаже близка в преподавании иностранных языков личностно-ориентированному

подходу, подразумевающему стимулирование *индивидуального стиля мышления* [10].

Эмоционально-ценностные отношения и индивидуальный стиль мышления не могут не учитываться при формировании иноязычного словарного запаса, применение которого соотносится не только с интеллектуальным коэффициентом (IQ), но с эмоциональным интеллектом (EQ) учащегося. Бесспорно, данные черты не могут носить оценочного характера, но должны восприниматься как нейтральные *характеристики*, способствующие эффективности и скорости развития лексических навыков, так как ценностный фон, процессуальность и функциональность составляют описание знания как продукта наших собственных когнитивных действий [11].

С точки зрения развития лексической компетенции представляется уместным также применять приемы персонализации и персонификации обучения, дающие возможность обучающимся получить индивидуальную образовательную траекторию посредством гибкости учебных и аутентичных материалов, а также форматов заданий. Термины *индивидуализация*, *персонализация* и *персонификация* часто употребляются как синонимы. Однако данные понятия представляют из себя ступени на пути построения *индивидуальной образовательной траектории* (табл. 1).

Обобщающим термином является *индивидуализация*, предполагающая учет личных особенностей учащихся в преподавании для создания оптимальных условий развития потенциальных способностей каждого студента. Причем индивидуализация осуществляется в рамках коллективной работы, общих задач и содержания обучения. *Персонализацию* можно определить как «внутреннюю сторону индивидуализации, представляющую из себя процесс качественных изменений в личностном развитии учащихся» [12, с. 15]. Преподаватель становится наставником, который лишь помогает учащемуся поставить цели, а также выбрать инструменты и материалы для их достижения. Высший уровень автономии учащихся на сегодняшний день может быть достигнут посредством *персонификации* образования, при которой ключевой фигурой становится учащийся, делающий самостоятельный осознанный выбор целей и средств обучения.

Таблица 1

Индивидуализация, персонализация и персонификация

	Индивидуализация	Персонализация	Персонификация
Цель	Общая	Общая	Индивидуальная
Методы и материалы	Адаптированные в соответствии с характеристиками учащегося	Подобранные в соответствии с характеристиками учащегося	Осознанно подобранные самим учащимся
Роли учителя и ученика	Роль учителя ведущая	Учитель выполняет роль наставника	Роль учащегося ведущая

Здесь обратимся к определению *индивидуальной образовательной траектории* (ИОТ), под которой А.В. Хуторской понимает путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, где значение, цель и компоненты осмысляются учащимися как самостоятельно (персонификация), так и совместно с педагогом (персонализация) [13]. *Индивидуальная траектория обучения лексике*, в свою очередь, как любая методическая модель, состоит из спектра обязательных элементов. В качестве содержания обучения мы предлагаем аутентичные актуальные материалы; а форматы заданий, формы работы, средства обучения, способы контроля и обратной связи определяются выбранным методом микрообучения, о котором речь пойдет ниже.

МИКРООБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Микрообучение является новым этапом развития мобильного обучения. Если 5–10 лет назад основной акцент при интеграции сервисов Веб 2.0 делался на их доступность через мобильные устройства [14], то в наши дни в центре внимания оказывается оптимизация контента не под технологии, но согласно характеристикам клипового мышления. Речь идет о дроблении заданий на микрочасти (не более 15 минут), которые регулярно публикуются в качестве постов в социальных сетях и учебных чатах [15]. Выбор данных платформ в качестве *средств обучения* придает неформальный характер взаимодействию как между учениками, так и между учителем и учеником.

Психолого-педагогическую базу микрообучения как метода преподавания ино-

странных языков составляют упомянутые выше личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. Осуществление учебного процесса в привычном для цифрового поколения контексте социальных сервисов стимулирует вовлечение и активную *роль* ученика. Более того, инициатива подобного взаимодействия идет именно от учеников и студентов, которые приглашают преподавателя в групповой чат по дисциплине. Так, учащиеся становятся активными участниками учебного процесса и генераторами контента наравне с учителем, который выполняет роль модератора, принимающего запрос учащихся на совместную исследовательскую деятельность, профессиональный диалог и продуктивную учебную интеракцию [16].

С точки зрения *формы образования*, микрообучение как метод может внедряться как в смешанное, так и в дистанционное обучение. Однако здесь происходит отход от привычной модульной формы презентации учебного материала. С одной стороны, сами учащиеся могут предлагать по заранее оговоренным критериям отдельные фрагменты материала. Одновременно меняется восприятие предлагаемого учителем контента, а именно, каждый содержательный пост может быть сохранен в избранное отдельными участниками в соответствии с их предпочтениями и интересами.

Цель микрообучения – формирование устойчивых навыков в привычной для учащихся аутентичной среде. Актуализированный контент, выступая в качестве *содержания обучения*, позволяет вовлекать студентов в учебный процесс и обеспечивает так называемый «план ученика», где пользователь выполняет задания не для достижения образовательной цели, но для общения [17]. Преподаватель же, в свою очередь, следуя «пла-

ну учителя», реализует на социальных платформах традиционный учебный план того или иного курса, трансформируя задания под запрос аудитории.

Принципы микрообучения гармонично соотносятся с принципами развития лексических навыков посредством использования дидактического потенциала социальных сетей и мессенджеров. Так, единство языка и речи достигается в процессе применения языкового материала в первичном для цифровой культуры контексте обмена комментариями и постами. Верификация ментальных компонентов при решении проблемных ситуаций обеспечивается диагностическим замером уровня фоновых знаний и сформированности междисциплинарных навыков с последующей компенсацией пробелов при интеграции варьирующихся по сложности материалов. Наконец, внедрение элементов метода совместного обучения (peer learning) поддерживает креативность, включающую в себя оригинальность, самостоятельность и новизну мысли и высказывания.

Метод микрообучения может быть эффективным на всех этапах формирования иноязычной лексической компетенции в заданиях следующих *форматов*:

- 1) «мем-презентация» (введение языкового материала);
- 2) «интерактивная семантизация» (закрепление языкового материала);
- 3) «микродискуссия» (развитие лексических навыков в устной речи);
- 4) «интерактивное письмо» (развитие лексических навыков в письменной речи).

Все эти задания выполняются в рамках самостоятельной внеаудиторной работы при взаимодействии студентов друг с другом. Текущий *контроль* носит направленный на студента, формирующий характер (learner-oriented formative assessment). *Обратная связь* осуществляется всеми участниками учебного процесса. Процесс выполнения заданий проиллюстрирован ниже.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Наша модель микрообучения лексике включает в себя четыре дополнительных задания предложенных выше форматов для каждого тематического блока базового УМК (A. Doff, C. Thaine, G. Puchta, J. Stranks,

P. Lewis-Jones. *EMPOWER. Advanced Student's Book. Cambridge University Press, 2016*) по дисциплине «Практика первого иностранного языка» (английский язык, C1) для студентов первого года обучения по программе бакалавриата направления «Лингвистика». Апробация модели проходила в группе из 12 человек на Факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова в сентябре–октябре 2019 г. в рамках первого модуля курса.

Экспериментальная работа проводится в групповом чате мессенджера *WhatsApp*, который традиционно применяется лишь для организации учебного процесса и обмена материалами. Эксперимент состоит из 32 заданий (по 4 задания на каждый из 8 тематических блоков, где на 1 блок отводится 1 неделя, или 6 академических часов). Для анализа используются результаты входного и промежуточного тестирования, а также 16 заданий на продукцию устной и письменной речи, проверяющихся в рамках текущего контроля (8 оценок).

Процесс формирования иноязычной лексической компетенции проходит обозначенные выше 4 этапа.

1. «Мем-презентация». На первом этапе введения языкового материала преподаватель распределяет список лексики между студентами в соответствии с индивидуальными результатами входного тестирования и предлагает им найти или создать мемы с этими выражениями для их презентации одноклассникам в чате.

2. «Интерактивная семантизация». Для закрепления языкового материала в рамках второго задания по теме каждый студент должен прокомментировать один из мемов товарищей примером употребления выражения из словаря или лингвистического корпуса.

3. «Микродискуссия». Каждый студент должен записать аудиосообщение с высказыванием по проблемному вопросу на 1–2 минуты с употреблением 1–2 «своих» выражений и 1–2 выражений товарищей.

4. «Интерактивное письмо». Каждый студент должен написать письменное сообщение с высказыванием по проблемному вопросу на 1–2 минуты с употреблением 1–2 «своих» выражений и 1–2 выражений товарищей.

Формат сообщений-высказываний соответствует заданиям базового УМК: для устной речи – это дебаты, история из жизни и т. д., а для письменной речи – эссе, статья, отчет и т. д. Отдельно необходимо отметить тот факт, что более 98 % работ сдаются к обусловленному сроку.

По результатам анализа *количественных данных* эксперимента можно сделать вывод о том, что увеличивающееся среднеарифметическое значение (M, Mean or Average) результатов текущего контроля при снижающемся среднеквадратическом отклонении (SD, Standard Deviation) иллюстрирует целесообразность метода микрообучения для формирования иноязычной лексической компетенции (табл. 2).

Представляется разумным сравнить также прогресс в экспериментальной (Группа 1) и контрольных группах (Группа 2 и Группа 3) по результатам входного (Placement Test) и промежуточного (Final Test) тестирования. Причем в контрольных группах не проводились дополнительные задания по индивидуализации лексики. В Группе 3 лексические навыки развивались на базе УМК, а в Группе 2 данный процесс поддерживался заданиями на платформе MOODLE. Более высокое значение среднеарифметического результата (M) по экспериментальной группе (№ 1) при более низком среднеквадратическом отклонении (SD) свидетельствует об эффективности описываемого метода для индивидуализации процесса обучения (табл. 3).

По результатам проведенной фокус-группы для сбора *качественных данных* эксперимента, студенты отметили, что учебный чат – это «удобная форма для выполнения домашнего задания» и «получения feedback» (обратной связи); «обсуждение творческих заданий тоже продуктивно».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Количественные и качественные данные проведенной экспериментальной работы по апробации предлагаемой модели индивидуализированного микрообучения лексики подтверждают ее эффективность. К несомненным *преимуществам* применения выбранного метода для формирования лексической компетенции можно отнести в дополнение к гибким возможностям организации обучения [18] погружение в среду изучаемого языка, ориентацию на студента и регулярность повторения, а также рефлексии. Среди *ограничений* нельзя не отметить целесообразность микрообучения лишь в первые годы обучения в вузе, что объясняется необходимостью перехода к другим форматам работы для развития иноязычной профессиональной компетенции в смешанной форме обучения. Отдельным вопросом для дальнейшего изучения может быть определение места микрообучения как метода в сетевой форме образования [19].

Таблица 2

Результаты заданий текущего контроля

Задание	1	2	3	4	5	6	7	8
M, в %	73	82	81	84	89	91	96	95
SD	14,2	8,3	8,5	5,4	6,2	3,7	3,3	2,9

Таблица 3

Результаты входного и промежуточного тестирования в экспериментальной и контрольных группах

Группы	M (Placement Test), %	SD (Placement Test)	M (Final Test), %	SD (Final Test)
Группа 1 (экспериментальная: микрообучение, с индивидуализацией)	62	12,3	96	2,7
Группа 2 (контрольная: Moodle, без индивидуализации)	64	11,8	83	9,3
Группа 3 (контрольная: УМК, без индивидуализации)	61	14,4	78	8,7

ВЫВОДЫ

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что в ней выделены наиболее трудные аспекты формирования иноязычной лексической компетенции (когнитивный, межъязыковой и внутриязыковой), а также предложена модель индивидуальной траектории микрообучения лексике как метод разрешения выделенных трудностей. *Практическая значимость* исследования состоит в разработанной и апробированной системе упражнений четырех новых

форматов заданий («мем-презентация», «интерактивная семантизация», «микродискуссия», «интерактивное письмо»). Основными направлениями для дальнейшего исследования можно считать, с одной стороны, развитие входного тестирования с учетом родного языка; с другой стороны, изучение и оптимизацию предложенной модели для других учебных контекстов, а именно, для цикла дисциплин в системе высшего образования (например, языка для специальных целей), для системы дополнительного образования (например, для индивидуальных занятий) и т. д.

Список литературы

1. *Emerson L.C., Berge Z.L.* Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace // *Knowledge Management and E-Learning*. 2018. Vol. 10. № 2. P. 125-132.
2. *Skakunova V.A.* Microteaching as a method of teaching professional skills for pre-service language teachers (on the example of professional course for Bachelor students) // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2017. Т. 9. № 3. С. 97-101.
3. *Авраменко А.П.* Онлайн-марафон как модель для развития профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков в парадигме микрообучения // *Вестник РМАТ*. 2019. № 3. С. 50-57.
4. *Huo C.Q., Shen B.G.* Teaching reform of English listening and speaking in China based on mobile micro-learning // *Creative Education*. 2015. Vol. 6. P. 2221-2226.
5. *Beaudin J.S., Intille S.S., Tapia M.N., Rockinson R., Morris M.E.* Context-sensitive microlearning of foreign language vocabulary on a mobile device // *European Conference on Ambient Intelligence*. Darmstadt, 2007. P. 55-72.
6. *Шамов А.Н.* Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучающихся // *Иностранные языки в школе*. 2007. № 4. С. 19-26.
7. *Назаренко А.Л.* Метапредметные компетенции и «перевернутый класс»: один из вариантов решения задач, поставленных ФГОС? (опыт применения технологии в курсе «ИКТ в лингводидактике») // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2018. № 2. С. 119-127.
8. *Аксенова И.Н.* Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25
9. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Воронеж, 2010.
10. *Полат Е.С., Бухарина М.Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2010.
11. *Eun B.* From learning to development: a sociocultural approach to instruction // *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40. № 4. P. 401-418.
12. *Филатова М.Н.* Индивидуализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогическая проблема // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2015. № 6. С. 13-21.
13. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005.
14. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013. № 1. С. 9-21.
15. *Hug T.* Openness in education: claims, concepts, and perspectives for higher education // *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*. 2017. Vol. 13. № 2. P. 72-87.
16. *Giurgiu L.* Microlearning, an evolving learning trend // *De Gruyter Scientific Bulletin*. 2017. Vol. 22. № 1 (43). P. 18-23.
17. *Кутайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2009.
18. *Badrul D., Khan H.* Microlearning: quick and meaningful snippets for training solutions // *International Journal of Research in Educational Sciences*. 2019. Vol. 2. № 2. P. 276-284.

19. Сысоев П.В. Спорные вопросы реализации образовательных программ по сетевой форме обучения // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С. 148-152.

References

1. Emerson L.C., Berge Z.L. Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace. *Knowledge Management and E-Learning*, 2018, vol. 10, no. 2, pp. 125-132.
2. Skakunova V.A. Microteaching as a method of teaching professional skills for pre-service language teachers (on the example of professional course for Bachelor students). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki – Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2017, vol. 9, no. 3, pp. 97-101.
3. Avramenko A.P. Onlayn-marafon kak model' dlya razvitiya professional'noy kompetentsii prepodavatelya inostrannykh yazykov v paradigme mikroobucheniya [Online marathon as a model for the development of professional competence of a foreign languages teacher in the microlearning paradigm]. *Vestnik RMAT [Bulletin of Russian International Academy of Tourism]*, 2019, no. 3, pp. 50-57. (In Russian).
4. Huo C.Q., Shen B.G. Teaching reform of English listening and speaking in China based on mobile micro-learning. *Creative Education*, 2015, vol. 6, pp. 2221-2226.
5. Beaudin J.S., Intille S.S., Tapia M.N., Rockinson R., Morris M.E. Context-sensitive microlearning of foreign language vocabulary on a mobile device. *European Conference on Ambient Intelligence*. Darmstadt, 2007, pp. 55-72.
6. Shamov A.N. Leksicheskiye navyki ustnoy rechi i chteniya – osnova semanticheskoy kompetentsii obuchayemykh [Lexical skills of oral speech and reading – the basis of semantic competence of students]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2007, no. 4, pp. 19-26. (In Russian).
7. Nazarenko A.L. Metapredmetnyye kompetentsii i «perevernutyy klass»: odin iz variantov resheniya zadach, postavlennykh FGOS? (opyt primeneniya tekhnologii v kurse «IKT v lingvodidaktike») [Metasubject competence and the “inverted class”: one of the options for solving problems set by the Federal State Educational Standard? (Experience in the application of the technology in the course “ICT in language education”)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2018, no. 2, pp. 119-127. (In Russian).
8. Aksenova I.N. Rol' kollokatsiy v formirovaniy leksicheskikh navykov rechi [The role of collocations in the formation of the lexical speech skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Voronezh, 2010. (In Russian).
10. Polat E.S., Bukharina M.Y. *Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, 2010. (In Russian).
11. Eun B. From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education*, 2010, vol. 40, no. 4, pp. 401-418.
12. Filatova M.N. Individualizatsiya i personifikatsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey kak pedagogicheskaya problema [Individualization and personification of additional education of children as a pedagogical problem]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 2015, no. 6, pp. 13-21. (In Russian).
13. Khutorskoĭ A.V. *Metodika lichnostno-oriyentirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu?* [Methods of Person-Centered Learning. How to Teach Everyone Differently?]. Moscow, 2005. (In Russian).
14. Titova S.V., Avramenko A.P. Evolyutsiya sredstv obucheniya v prepodavanii inostrannykh yazykov: ot komp'yutera k smartfonu [The evolution of training aids in teaching foreign languages, from computers to smartphones]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2013, no. 1, pp. 9-21. (In Russian).
15. Hug T. Openness in education: claims, concepts, and perspectives for higher education. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 2017, vol. 13, no. 2, pp. 72-87.
16. Giurgiu L. Microlearning, an evolving learning trend. *De Gruyter Scientific Bulletin*, 2017, vol. 22, no. 1 (43), pp. 18-23.
17. Kitaygorodskaya G.A. *Intensivnoye obucheniye inostrannym yazykam: teoriya i praktika* [Intensive Teaching of Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, 2009. (In Russian).

18. Badrul D., Khan H. Microlearning: quick and meaningful snippets for training solutions. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 2019, vol. 2, no. 2, pp. 276-284.
19. Sysoyev P.V. Spornyye voprosy realizatsii obrazovatel'nykh programm po setevoy forme obucheniya [Controversial issues in implementation of the network education program]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki – St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2016, no. 4 (255), pp. 148-152. (In Russian).

Информация об авторе

Авраменко Анна Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: avram4ik@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>

Поступила в редакцию 25.11.2019 г.

Поступила после рецензирования 23.12.2019 г.

Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Anna P. Avramenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory of Foreign Language Teaching Department. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: avram4ik@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6207-9998>

Received 25 November 2019

Reviewed 23 December 2019

Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-35-45
УДК 930.8

Методическая система обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы

Иван Сергеевич ДРОНОВ

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

Methodical system of masters students written academic discourse education with group blog using

Ivan S. DRONOV

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

Аннотация. Характерной особенностью подавляющего большинства сфер деятельности современной системы образования является их систематизация. Последние стандарты высшего образования центрируют деятельность преподавателя вокруг системно-деятельностного подхода. Что обуславливает необходимость его применения в использовании ИКТ как средства обучения иностранному языку. В работе дается авторское определение термина «методическая система обучения», которое трактуется как компонентно связанная между собой система условий обучения, реализующая свой методический потенциал через взаимодействие участников образовательного процесса, направленного на достижение поставленной цели. Данная система состоит из пяти последовательных блоков, включающих в себя: 1) предпосылки (современные требования ФГОС ВО, социальный заказ на подготовку специалистов в области письменного академического дискурса, противоречия между лингводидактическим потенциалом блога учебной группы, отсутствие практической методики обучения письменному академическому дискурсу; 2) блок целевого определения (цели и задачи обучения); 3) блок теоретического обоснования (перечень принципов обучения письменному академическому дискурсу, подходы к обучению письменному академическому дискурсу); 4) функциональный блок (организационно-педагогические условия, содержание и методы обучения, средства и организационные формы обучения); 5) блок оценки результатов работы системы (компоненты оценки учебно-познавательной деятельности, результат процесса обучения). Отмечается целостность методической системы обучения на основе свойства интегративности, способствующего оптимизации всех компонентов, общее взаимодействие которых направлено на достижение цели обучения. Цель, в свою очередь, представляется системообразующим элементом.

Ключевые слова: методическая система обучения; письменный академический дискурс; обучение иностранному языку; иноязычная коммуникативная компетенция; блог учебной группы

Для цитирования: Дронов И.С. Методическая система обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 35-45. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-35-45

Abstract. A characteristic feature of the vast majority of activity spheres in the modern education system is their systematization. The latest higher education standards center the teacher's activity around the system and activity approach. That causes the need for its application in the use of information and communications technologies as a means of teaching a foreign language. We give

the author's definition of the term "methodical learning system", which is interpreted as a component-related system of learning conditions, realizing its methodological potential through the interaction of participants in the educational process aimed at achieving the goal. This system includes five consecutive blocks, including: 1) prerequisites (modern requirements of the Federal Educational Standard of Higher Education), social order for training in the field of written academic discourse, contradictions between the linguodidactic potential of the study group blog, the lack of practical methods of teaching written academic discourse; 2) block target definition (goals and objectives of training); 3) theoretical justification block (list of principles of teaching written academic discourse, approaches to teaching written academic discourse); 4) functional block (organizational and pedagogical conditions, contents and methods of training, means and organizational forms of training); 5) evaluation block system operation results (components of evaluation of educational and cognitive activity, the learning process result). We note methodical system training integrity on the basis of property of integrativity promoting optimization of all components which general interaction is directed on achievement of the training purpose. The goal, for its part, is a system-forming element.

Keywords: methodical system of education; written academic discourse; foreign language education; foreign language communicative competence; group blog

For citation: Dronov I.S. Metodicheskaya sistema obucheniya pis'mennomu akademicheskomu diskursu studentov magistratury posredstvom bloga uchebnoy gruppy [Methodical system of masters students written academic discourse education with group blog using]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 35-45. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-35-45 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Общая тенденция формирования компетенций, необходимых для успешной реализации современных задач образовательного процесса, напрямую зависит от имеющихся средств. В условиях динамично развивающейся сети Интернет блог учебной группы представляется как одно из самых оптимизированных и перспективных в аспекте достижения поставленных целей научной коммуникации средств. Основной целью нашего научного исследования является формирование навыков письменной речи у студентов магистратуры, а именно – письменного академического дискурса. Кроме того, широкий диапазон возможностей дидактических свойств и методических функций блога учебной группы позволяет сформировать ряд компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Для успешной реализации избранного нами подхода к обучению специалистов второго уровня высшего образования необходима структурная системность самого процесса. В связи с этим создание своей собственной методической системы обучения (МСО) представляется нам весьма целесообразным. Именно МСО, состоящая из связанных и взаимодействующих между собой компонентов, отвечает всем необходимым современ-

ным требованиям формирования умений и навыков письменной речи. Кроме того, наряду со свойством интегративности (результат от взаимодействия компонентов), главным свойством любой методической системы является ее цель, которая представляется системообразующим элементом.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Сам термин «методическая система обучения» ввиду интереса в научном пространстве нуждается в анализе. Нередко, по причине актуальности, исследователи в области педагогики трактуют термин по-разному. В качестве основы нашего анализа необходимо дифференцировать понятия «метод обучения» и «методическая система обучения». Зачастую их отождествляют друг с другом. В первом случае, на наш взгляд, стоит рассмотреть наиболее общепринятое определение, данное В.И. Загвязинским. Автор считает, что метод обучения это – «способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения или систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения» [1, с. 68]. Ученый отмечает взаимодействие обоих участников

педагогического процесса, нацеленное на достижение поставленной цели. В схожем ключе пишет И.П. Подласый: «метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения» [2, с. 204]. Т.А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся» [3, с. 131]. В большинстве своем авторы отмечают упорядоченное взаимодействие обоих участников процесса с целью достижения различных целей учебно-познавательной деятельности. Однако авторами не отмечается необходимый для этого инструментарий и системность какого-либо из подходов.

Термин «методическая система» имеет не меньшее количество значений. Одним из самых первых и наиболее часто используемых в научной литературе является определение, данное А.М. Пышкало. «Совокупность пяти иерархически подчиненных компонентов: целей обучения, его содержания, организационных форм, методов и средств обучения» [4, с. 7]. Кроме того, автор отмечает прямую взаимосвязь компонентов между собой: в случае какого-либо изменения или редуцирования конечная цель меняется и становится труднодоступной к достижению.

Несмотря на то, что термин «методическая система обучения» был введен лишь во второй половине прошлого века (1975 г.), сама концепция использования или подходы к использованию данного подхода в обучении были разработаны гораздо раньше. Древнегреческий философ Платон (427–327 до н. э.) в своих научных исследованиях предпринимал попытки по использованию разных способов обучения математике. Чешский ученый-педагог Я.А. Коменский (1592–1670), ставший одним из основоположников теоретической организации процесса обучения, рассмотрел и концептуализировал актуальные и широко используемые в настоящее время общеметодические принципы обучения, реализуемые в педагогическом процессе. Л.Ф. Магницким (1669–1739) были разработаны методические рекомендации по обучению арифметике чисел.

В настоящее время термин «МСО» имеет массу определений, которые трактуются разными исследователями по-разному. В контексте данного научного исследования нас

интересует методическая система именно с позиции педагогики, а именно в предметной области обучения иностранному языку. Проведем анализ наиболее популярных определений и трактовок исследователей-педагогов, выразив свое видение данного термина. Л.В. Занков в своем научном исследовании ставил в приоритетную позицию дидактические принципы. По мнению автора, именно методический подход в обучении реализуется в учебно-образовательной деятельности. В.М. Жучков в ходе работы с определением МСО как отдельной системы акцентировал внимание на аспекте структурной организации с четкой дифференциацией функциональных особенностей каждого из компонентов. Г.И. Саранцев в своем научном исследовании акцентировал внимание на личностно-ориентированном подходе в работе МСО. «В центре внимания – ученик, его саморазвитие, поэтому ныне к исходным положениям, определяющим специфику методической системы обучения, следует отнести структуру личности, закономерности ее развития» [5, с. 14]. К условиям действия методической системы добавляются результаты обучения и индивидуальные качества обучающегося. Исследователь также указывает на личностный аспект методической системы и подбор оптимальной формы ее работоспособности для отдельно взятого обучающегося.

Анализ определений показывает, что любая методическая система многоступенчатая и компонентно взаимосвязана. Кроме того, ее интегративность позволяет динамично реагировать на изменение потребностей обучающегося в учебно-познавательной деятельности и максимально оперативно оптимизировать работу любого из своих составных элементов. В связи с чем мы предлагаем понимать под «методической системой обучения» – *компонентно связанную между собой систему условий обучения, реализующую свой методический потенциал через взаимодействие участников образовательного процесса, направленного на достижение поставленной цели.*

СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Большинством ученых принято считать, что любая методическая система обучения

структурно состоит из нескольких составных компонентов-блоков. В контексте данного научного исследования нами предпринимается попытка разработать методическую систему обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры. Основываясь на опыте проведенных исследований в области педагогики, нами была избрана вариация методической системы, состоящая из пяти последовательных блоков:

- 1) «предпосылки»;
- 2) «блок целевого определения»;
- 3) «блок теоретического обоснования»;
- 4) «функциональный блок»;
- 5) «блок оценки результатов работы системы».

Предпосылки

Предпосылками к разработке модели обучения письменному академическому дискурсу студентов посредством блога учебной группы стали современные требования ФГОС ВО по направлениям подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (2016) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (программа «Иностранный язык») (2014); социальный заказ на подготовку магистрантов, владеющих навыками письменного академического дискурса для профессионального научного общения; противоречия между лингводидактическим потенциалом блога учебной группы и отсутствием практической методики обучения письменному академическому дискурсу.

Блок целевого определения

Второй блок системы включает в себя цель и задачи обучения. В качестве *цели* определяется обучение студентов магистратуры письменному академическому дискурсу посредством использования блога учебной группы. Поставленная цель разбивается на ряд типовых для иностранного языка *задач*, соответствующих конкретным умениям письменного академического дискурса у магистрантов – «практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую и стратегическую» [6, с. 106].

Блок теоретического обоснования

Третий блок системы составляют *подходы* и соответствующие им *принципы обучения* иностранному языку. Для дальнейшей разработки системы мы предлагаем использовать определение термина «подход», данное М.В. Ляховицким. «Определение страте-

гии обучения иностранному языку с последующим выбором методов и средств обучения, способствующих реализации данной стратегии» [7, с. 15]. При определении термина «принципы обучения» мы предлагаем опираться на виденье Е.И. Пассова. «Принцип – это часто закон, выполняющий функцию принципа» [8, с. 105]. Также автором была проведена дифференциация принципов обучения – на общедидактические и методические. То есть принцип обучения в самом широком своем смысле представляется приоритетными положениями, сформированными на основе выбранных направлений и им соответствующих подходов и определяющими характер всего процесса обучения.

В данном научном исследовании разработка методической системы обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы будет реализована с использованием дидактических и учебно-методических материалов в обучении иностранному языку, а также известных подходов и принципов.

Компетентностный подход.

И.А. Зимняя определяет данный подход как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [9, с. 37]. Ученый переосмысливает использованные ранее понятия «навыков» и «умений», заменив их «компетенциями». Доминирующей целью обучения иностранному языку в данном случае выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Также в рамках реализации компетентностного подхода достигаются определенные образовательные результаты. Приоритетной целью при реализации является не только сформированность высокого уровня образованности, но и соответствие современным социальным нуждам.

Системный подход.

Данный подход к обучению в педагогике представляет собой четко организованную систему связанных между собой компонентов. Ее основа базируется на пяти принципах: 1) целостности; 2) иерархичности; 3) структурности; 4) множественности; 5) системности. Такой вид дифференциации позволяет структурно отделить и проанализировать каждый компонент системы. В качестве сопос-

тавательного анализа для создания концептуально-новой структуры с целью улучшения процесса. Кроме того, предоставляется возможность нахождения и оценки сходств или различий некоторых элементов, их противоречий или характеристик, что позволяет говорить о динамичности системы.

Личностно-деятельностный подход.

В современной педагогике данный подход принято рассматривать в качестве диалогической системы компонентов – индивидуального (личностного) и индивидуально-функционального (деятельного). И.А. Зимняя считает, что «личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося» [10, с. 246]. Вторым компонентом является деятельностный. Но граница между двумя компонентами довольно условна ввиду прямой зависимости друг от друга. Личность представляется субъектом деятельности, которая под воздействием таких факторов, как общение, определяет дальнейший выбор деятельности в контексте личностного развития человека. Таким образом, личностно-деятельностный подход центрирует образовательный процесс вокруг самого обучающегося.

Когнитивный подход.

В педагогической психологии когнитивный подход, по мнению многих исследователей, заключается в процессе внутреннего анализа получаемой человеком информации и последующей ее интерпретации. Стоит отметить виденье когнитивного подхода А.Н. Шамовым. Автор считает, что это «системный дидактический объект, имеющий методологическое значение для методической науки, применение которого обеспечивает активизирующую и развивающую функцию обучения на основе реализации закономерностей познавательной деятельности» [11 с. 28]. В свою очередь, И.В. Карпова отмечает, что «когнитивный компонент учитывает закономерности познавательного процесса и особенности ментальной деятельности учащегося, а также отвечает за оптимальную организацию познавательных действий учащегося, приближенную к естественному познавательному процессу» [12,

с. 14]. В обоих случаях авторы представляют саму когнитивность в данном подходе в качестве способности к умственному восприятию и переработке внешней информации обучающимися. Основная же цель когнитивного подхода, по мнению представителей корпуса исследователей, заключается в формировании и развитии всего комплекса интеллектуальных способностей и стратегий обучения, позволяющих сделать образовательный процесс динамичным в контексте адаптации к новым ситуациям.

Когнитивно-коммуникативный подход.

Данный подход к обучению иностранному языку был разработан и предложен А.В. Щепиловой. Ученый акцентирует внимание на двух важных составных элементах обучения иностранному языку. Во-первых, обучение иностранному языку должно быть осуществлено в контексте процесса коммуникации непосредственно через его использование. В данном случае выполняется приоритетная функция языка как средства общения. Во-вторых, когнитивный аспект подхода требует осознанного владения всеми видами речевого общения. Также ученый считает, что «коммуникативная направленность обучения связана непосредственно с изучением правил и особенностей употребления конкретных языковых форм в зависимости от ситуации общения, что предполагает формирование чувства языка и осознание его адекватного использования для выражения мыслительной деятельности» [13, с. 9].

Проектный подход.

Признавая высокую степень вариативности современных методов обучения иностранному языку, все больше и больше преподавателей прибегают к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). На их основе разрабатываются новые подходы и методы, нацеленные на оптимизацию образовательного процесса. Одним из таких подходов представляется проектный подход. Ключевой составляющей данного подхода является индивидуальный процесс познания. Через принцип конструктивизма обучающийся приходит к осмыслению новых для себя понятий и знаний, сводя к минимуму функцию преподавателя как транслятора готового научного знания. Сам же преподаватель переходит из категории модератора научного знания в категорию

наставника. Применение данного подхода позволяет повысить качество получаемого образования путем комплексного воздействия на студента при помощи иллюстративного, тренажерного, концептуального и контролирующего элементов.

Следующим компонентом теоретического блока модели выступает **перечень принципов**. Данный перечень представляет собой систему зависящих друг от друга компонентов, направленных на реализацию нормативных требований к процессу обучения. Общепринятым в педагогике делением принято считать **общедидактические и методические** принципы. В разное время они представляли интерес со стороны многих известных исследователей-педагогов – И.Л. Бим (1977), С.Ф. Шатилова (1986), Н.Д. Гальсковой (2003), М.В. Ляховицкого (2010) и др. Стоит отметить, что количество принципов в разных методических пособиях по обучению иностранному языку разнится. Это объясняется индивидуальным видением концепции обучения разными авторами. Так, например, И.Л. Бим предпочитала использовать принципы речевой направленности обучения, сочетания языковых тренировок и устного опережения. Проведя сравнительный анализ разработанных ранее систем принципов, нами был разработан собственный перечень, который, по нашему мнению, имеет особую актуальность при обучении студентов магистратуры письменному академическому курсу посредством блога учебной группы.

Общедидактические принципы.

Принцип сознательности выполнять одну из главных ролей в процессе обучения. Сознательность обуславливает возможность самоличной оценки содержательно-ценного материала при обучении с целью повышения интеллектуального потенциала. Ключевая составляющая данного принципа была определена И.Л. Бим. Исследователь считала, что обучающийся должен осознанно воспринимать собственную деятельность. На любом из этапов обучения. Сам переход от теоретического представления об устройстве мира к личностным убеждениям возможен только в случае сознательного мышления. Таким образом, обучающиеся принимают участие в трансляции научного знания с позиции рецепиента, но формируют собственные убеждения самостоятельно. Стоит отметить и фак-

тор личного интереса обучающегося – сопряжение с мотивацией напрямую приводит к высокому уровню освоения материала и соответствующей этому сознательности.

Принцип доступности и посильности направлен на обеспечение идентичности содержания обучения и уже развитыми умениями и навыками у студентов. Для соблюдения данного условия необходимо принимать во внимание тот факт, что сам процесс обучения должен представлять систему заданий разного уровня сложности, находящихся между собой в определенном балансе. Они не должны превышать допустимый уровень сложности, но и опускаться ниже минимального не стоит. Поэтому для оптимизации сложности представляемого учебного материала преподаватель первоначально проводит анализ уровня знаний обучающихся, а затем на его основе формирует блок необходимых заданий. Также необходимо учитывать личные интересы и потребности обучающихся.

Принцип активности представляет собой наглядную демонстрацию самостоятельности студентов в процессе обучения. Представляясь одним из общедидактических принципов обучения, он нацелен на активное участие обучающегося. Основной характеристикой учебно-познавательной деятельности является именно активность во всех ее проявлениях – освоение материала, поиск решений поставленной задачи и т. д. Кроме того, необходимыми представляются грамотные самостоятельно-планируемые и организованные действия обучающегося. Номинальная роль преподавателя в данном принципе определяется в качестве модератора процесса через призму формирования мотивов к обучению. При этом учитываются индивидуальные особенности и интересы каждого студента, физические кондиции и интеллектуальные кондиции, используются различные методы и т. д.

Принцип взаимности обучения реализуется с позиции формы организации учебной деятельности, в которой студенты, овладевшие учебным материалом более успешно, помогают другим студентам при непосредственном контроле преподавателя. Сама же технология взаимности обучения представляется в виде отличной от устоявшихся методов обучения стратегией. Л. Рыбина выде-

ляет следующие основные моменты в данной технологии – «а) приведение в соответствие образной и логической компоненты мышления учащихся в познавательной деятельности заданием принципа одновременности их функционирования; б) признание равноправными компонентами содержания личностный опыт учащегося и предметную представленность, а условием их равновесного существования считать организованное взаимодействие; в) замещение традиционного последовательно-параллельного способа развертывания содержания на информационно емкий, оптимальный, обозначенный как параллельно-взаимный» [14]. Обучающийся лучше усваивает материал через прямое взаимодействие с таким же обучающимся, но с позиции разных ролей в процессе трансляции научного знания. Благодаря взаимообучению студентами осваивается роль преподавателя, которая позволяет освоить не только функцию исполнителя в решении поставленной задачи, но и располагает к оценочно-контрольному формату взаимодействия в образовательном процессе.

Принцип автономности обучения позволяет снизить степень зависимости студента от преподавателя в процессе обучения. Данный принцип берет за основу самостоятельность обучающегося, что способствует выстраиванию учебного процесса на основе личных предпочтений. Кроме того, тесная взаимосвязь с проектным подходом в изучении иностранного языка позволяет студентами самостоятельно и автономно активировать учебно-познавательную и речемыслительную деятельность. В контексте нашего научного исследования принцип автономности приобретает дополнительную значимость. При обучении письменному академическому дискурсу он ориентирован на модель работы, в которой обучающимся необходимо самостоятельно определить для себя цели и задачи обучения (речевой деятельности на изучаемом языке) и при помощи различных способов выполнить их. Впоследствии обучающийся развивает необходимый для достижения поставленной цели набор навыков. Роль преподавателя при реализации данного принципа сводится к опциональной – им разрабатываются этапы, на которых обучающийся выполняет поставленные задачи, определяющие характер взаимодействия

обучающегося и преподавателя, а затем выполняется контроль за их выполнением.

Принцип новизны связан с отбором тематического содержания и прослеживается на всех этапах обучения. Сама новизна отражается в процессе обучения – изучении методических материалов, вариативности заданий на развитие необходимых навыков и самостоятельном дистанцировании от устаревшего принципа заучивания текста. Это способствует репродукции речевых умений. Сам процесс изучения новых слов или развития языковых навыков будет относиться к репродуктивному процессу, так как номинальная роль рецепиента научного знания позволяет человеку усваивать информацию в чистом виде. Данный подход также предрасполагает к различным вариациям ситуаций общения, что способствует формированию и развитию критического мышления у студентов.

Методические принципы.

Принцип аппроксимации учебной иноязычной деятельности связан с организацией учебной деятельности и дальнейшим обеспечением ее успешности и эффективности на протяжении всего процесса обучения. Практическая реализация данного принципа заключается в распределении ролей при функциональном взаимодействии преподавателя и студента. На начальном этапе преподавателем проводится анализ способностей обучающихся с целью определения уровня знания языка. Затем преподавателем определяются приоритетность целей обучения – качество материала или глубина мысли обучающихся. В первом случае студенты сосредотачиваются на корректности лексико-грамматических формаций, во втором – на самой речевой активности, не акцентируя внимание на количестве ошибок. Корректирование этих недочет происходит на заключительном этапе.

Принцип билингвального обучения, как правило, строится на языке носителя, но в то же самое время его использование чередуется с изучаемым языком. Сам же процесс коммуникации между преподавателем и студентом в данной модели может вестись на двух языках, вне зависимости от поставленной цели обучения. Довольно сложной представляется и задача представителей лингвистического корпуса по сохранению национальной самобытности при необходимости

обучения иностранному языку. В связи с чем в современной педагогической науке билингвальное обучение представляется с позиции поликультурного образования, определяющего уровень образованности человека и открывающего возможности к познанию окружающего мира.

Принцип дифференцированного подхода в обучении иностранному языку predisposes к четкому разделению составных компонентов формирования навыков иноязычной коммуникативной компетенции – говорение, аудирование, чтение и письмо. В центре нашего научного исследования стоит письменный академический дискурс, а значит, при использовании данного подхода приоритетным будем именно освоение письма. При реализации данного подхода используется перечень методов и приемов, различных упражнений, варьирующихся в зависимости от поставленных целей и задач обучения. Также учитываются виды речевой деятельности, способности и качества обучающихся, и сам языковой материал. Главной же целью подхода является создание наиболее благоприятных условий обучения с целью развития интеллектуальных способностей.

Принцип контекстного обучения подразумевает собой личностно-ориентированное обучение, обеспечивающее не только комплексно-системное использование средств познания с их непрерывностью, но и целостность образовательного процесса. Причем сам процесс основан на контекстном погружении обучающихся в профессионально-ориентированную сферу деятельности. Представленная информация (видео, аудио, текст) в чистом виде представляется как знания, необходимые студенту для усвоения учебного материала. То есть обучающемуся необходимо понять личностный смысл усвоенного, определить свое личное отношение к нему. В свою очередь, практическая значимость приобретает при переходе от представленной информации к мысли и от мысли к осознанному поступку. Следовательно, информация публикуется в контексте дальнейшего развития навыков, способствующих формированию умений в сфере письменного академического дискурса. А.А. Вербицкий определяет контекстное обучение в качестве «концептуальной основы для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, на-

учной, практической» [15, с. 105]. Использование дидактических свойств блога учебной группы позволяет интегрировать в образовательный процесс необходимые виды и подвиды научной деятельности, способствующие формированию навыков в сфере письменного академического дискурса.

Принцип личностной направленности обучения успешен в достижении поставленных целей и задач только при условии сохранения индивидуальных особенностей обучающихся. И.С. Якиманская в своем научном исследовании акцентирует внимание именно на личной ориентации в системе ценностей каждого обучающегося. В связи с этим, при реализации данного принципа применяются индивидуальные и открытые задания, требующие выполнения самим студентом и составления им же личного плана занятий по собственной образовательной программе.

Принцип поэтапности формирования навыков письма заключается в системном следовании этапов формирования навыков письменной речи. Компонентно он состоит из трех составляющих – развитие техники письма, использование письма для овладения языковым материалом, применение умений и навыков в процессе коммуникации. Все они связаны между собой и находятся в определенной последовательности. Так, выполняя данные преподавателем задания, нацеленные на развитие необходимых навыков, обучающиеся формируют у себя набор необходимых умений. От техники письма они переходят к практическому использованию полученных навыков в освоении учебного (языкового) материала для дальнейшего их применения в процессе коммуникативной письменной и устной речи.

Функциональный блок

Четвертый блок системы обучения представляется нам наиболее вариативным с позиции количественного содержания его компонентов. В него входят: *методы и организационные формы обучения, средства обучения и организационно-педагогические условия*. В дидактическом отношении метод обучения определяет тип взаимоотношений между преподавателем и студентом. Напрямую влияя на выбор способа действия, методы определяют не только модель преподавания в конкретной ситуации, но и характер функ-

ционального действия преподавателя, решающего поставленную задачу. На основе анализа имеющихся современных методов обучения нами были выбраны наиболее актуальные из них с позиции обучения письменному академическому дискурсу.

Аналитический метод обучения иностранному языку представляется одним из наиболее популярных и действенных методов обучения. Ключевая составляющая данного метода определяется в качестве дифференциации значимости компонентов. Уровень этой значимости определяется преподавателем. В контексте данного исследования нас интересует именно письменная речь. Данный метод реализуется путем структурного анализа представленного научного текста – идентификация составных элементов, определение смыслового содержания, нахождение знакомых слов, предложений или символов с последующей отработкой полученных навыков в создании необходимого научного документа. Также стоит отметить и значимость сопоставительного формата изучения иностранного и родного языков с позиции изучения языковых явления текста и обогащения словарного запаса.

Коммуникативный метод обучения иностранному языку ввиду своей значимости с позиции методики преподавания является одним из основополагающих. Данный метод представлял научный интерес со стороны представителей лингвистического корпуса и нередко становился предметом многочисленных исследований. Его ключевой составляющей представляется формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Принимая во внимание индивидуальные особенности каждого обучающегося, сама коммуникация представляется процессом обучения. Следуя же мысли Е.И. Пассова, необходимо отметить и стратегическую направленность метода в качестве инструмента создания необходимых навыков речевого общения и осознанного мышления при освоении методических материалов.

Метод проектов в настоящее время повсеместно используется в образовательном процессе, открывая широкие перспективы для дальнейшего развития методики как науки. Отвечая на современные требования и потребности социума, проектный метод обучения позволяет обучающимся развить пере-

чень исследовательских способностей и личностно-индивидуальных качеств, таких как самостоятельность, ответственность и т. д. Суть реализации данного метода заключается в возможности презентации идей обучающихся в удобном для них формате – презентация, доклад, интервью, моделирование и др. Использование метода проектов в обучении иностранному языку ориентировано на формирование ряда умений, необходимых в учебно-познавательной деятельности.

Методы контроля во всем своем многообразии используются для оценивания учебно-познавательной деятельности студентов. Главной целью данного метода представляется определение уровня качества усвоенного материала. Кроме того, за счет контроля представляется возможным корректировка уровня сформированности умений у каждого отдельно взятого обучающегося.

В соответствии с целью нашего научного исследования нами были *определены организационные формы* процесса обучения письменному академическому дискурсу. Приняв во внимание большое количество вариаций форм обучения в современной системе высшего образования, на наш взгляд, самым оптимальным представляется вариант сочетания *аудиторной и внеаудиторной форм* обучения. При этом в доминирующей позиции будет внеаудиторный вариант занятий, нацеленный на активизацию и проведение самостоятельной научно-исследовательской деятельности.

Эффективность и успешность результата процесса обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры посредством блога учебной группы также зависит от соблюдения *организационно-педагогических условий*: а) мотивация студентов развивать иноязычную коммуникативную компетенцию на основе блога учебной группы; б) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции и использование средств ИКТ в обучении иностранному языку; в) уровень владения языком в предметной области у студентов – В2-С1; у преподавателей – С1-С2; г) реализация технологии «Обучение в сотрудничестве»; д) сочетание аудиторной и внеаудиторной форм работы.

Средством обучения письменному академическому дискурсу выступает блог учебной группы. При помощи дидактических

свойств и методических функций данный подвид ИКТ обеспечивает необходимые условия для формирования умений письменной речи.

Блок оценки результатов работы системы

Пятый блок системы обучения письменному академическому дискурсу представлен такими компонентами, как *компоненты оценки учебно-познавательной деятельности* обучающихся, а также *результатом процесса обучения*, который заключается в сформированности умений письменной речи академического дискурса на втором уровне высшего образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В центре внимания данной работы была разработка методической системы обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры на основе блога учеб-

ной группы. Было предложено авторское определение термина «методическая система обучения», которое трактуется как компонентно связанная между собой система условий обучения, реализующая свой методический потенциал через взаимодействие участников образовательного процесса, направленного на достижение поставленной цели. В результате была сформирована методическая система, состоящая из пяти последовательных блоков, включающих в себя: 1) предпосылки; 2) блок целевого определения (цели и задачи обучения); 3) блок теоретического обоснования (перечень принципов обучения письменному академическому дискурсу, подходы к обучению письменному академическому дискурсу); 4) функциональный блок (методы и организационные формы обучения, средства обучения и организационно-педагогические условия); 5) блок оценки результатов работы системы.

Список литературы

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 192 с.
2. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
3. *Ильина Т.А.* Педагогика. Курс лекций. М., 1984. 270 с.
4. *Пышкало А.М.* Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1975. 60 с.
5. *Саранцев Г.И.* Методология и методика обучения математике. Саранск, 2001. 144 с.
6. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
7. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. М.: Высш. шк., 1981. 159 с.
8. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Рус. яз., 1987. 214 с.
9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
10. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.
11. *Шамов А.Н.* Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2005. 537 с.
12. *Карпова И.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 150 с.
13. *Щепилова А.В.* Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4-12.
14. *Рыбина Л.* Дифференцированное обучение без разделения // Начальная школа. 2002. № 10. С. 40-45.
15. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.

References

1. *Zagvyazinskiy V.I.* *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya* [Learning Theory: Modern Interpretation]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2001, 192 p. (In Russian).
2. *Podlasyy I.P.* *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov* [Pedagogy: 100 Questions – 100 Answers]. Moscow, VLADOS-press Publ., 2004, 365 p. (In Russian).
3. *Iilina T.A.* *Pedagogika. Kurs lektsiy* [Pedagogy. Course of Lectures]. Moscow, 1984, 270 p. (In Russian).

4. Pyshkalo A.M. *Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii v nachal'noy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Methodical System of Teaching Geometry in Primary School. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1975, 60 p. (In Russian).
5. Sarantsev G.I. *Metodologiya i metodika obucheniya matematike* [Methods and Techniques of Mathematics Teaching]. Saransk, 2001, 144 p. (In Russian).
6. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2006, 480 p. (In Russian).
7. Lyakhovitskiy M.V. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1981, 159 p. (In Russian).
8. Passov E.I. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Basics of Foreign Language Teaching Methodology]. Moscow, Russkiy Yazyk Publ., 1987, 214 p. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Vysshey obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 34-42. (In Russian).
10. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational Psychology]. Moscow, Logos Publ., 2004, 384 p. (In Russian).
11. Shamov A.N. *Kognitivnyy podkhod k obucheniyu leksike: modelirovaniye i realizatsiya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Cognitive Approach to Vocabulary Learning: Modeling and Implementation. Dr. ped. sci. diss.]. Nizhny Novgorod, 2005, 537 p. (In Russian).
12. Karpova I.V. *Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu referirovaniyu studentov na prodvinutom urovne v neyazykovom vuze: dis. ... kand. ped. nauk* [Communicative and Cognitive Approach to Learning Referencing Students at an Advanced Level in a Non-Linguistic University. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2005, 150 p. (In Russian).
13. Shchepilova A.V. Kognitivnyy printsip v obuchenii vtoromu inostran-nomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii [Cognitive principle in teaching a second foreign language: on the issue of theoretical justification]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2003, no. 2, pp. 4-12. (In Russian).
14. Rybina L. Differentsirovannoye obucheniye bez razdeleniya [Differentiated learning without separation]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 2002, no. 10, pp. 40-45. (In Russian).
15. Verbitskiy A.A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active Learning in Higher Education: a Contextual Approach]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1991, 207 p. (In Russian).

Информация об авторе

Дронов Иван Сергеевич, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ivandronovtsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>

Поступила в редакцию 29.10.2019 г.
Поступила после рецензирования 14.11.2019 г.
Принята к публикации 22.11.2019 г.

Information about the author

Ivan S. Dronov, Assistant of the Linguistics and Humanitarian and Pedagogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ivandronovtsu@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>

Received 29 October 2019
Reviewed 14 November 2019
Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-46-56
УДК 378.147+316.77

Терминологический фонд и особенности перевода военного китайского подязыка

Максим Валериевич МОЖАРОВ, Роман Дмитриевич ЛОПАТИН

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

E-mail: max_mozh@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>, e-mail: rockforevermore@mail.ru

The terminology fund and features of the translation of the military Chinese sublanguage

Maksim V. MOZHAROV, Roman D. LOPATIN

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

E-mail: max_mozh@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>, e-mail: rockforevermore@mail.ru

Аннотация. В настоящий момент, во времена стремительного роста развития различных отраслей науки и техники, также наблюдается эволюция общенациональных языков. Каждый отдельный язык расширяет свой лексический фонд посредством включения новых терминов, слов и выражений, которые появились в языке с началом технической революции в военной и гражданской сфере. Как результат воздействия процесса модернизации производств и обновления технической базы по всему миру появились совершенно новые понятия и термины, которые обладают узкой специализацией, многосложностью и являются профессионально-направленными. Вследствие этого возникают закономерные трудности и особенности в переводе технической лексики, что ведет к вопросу о необходимости упорядочения и глубокого анализа и сопоставления многосложных, многосоставных лексических единиц терминологического фонда китайского языка для дальнейшего воспроизведения адекватного перевода на английский либо русский язык. Определены лексические особенности терминологии военного китайского подязыка, изучен состав его терминологического фонда и пути пополнения лексикой, а также изучены основные особенности перевода военного китайского подязыка и проанализированы лексические, стилистические и синтаксические особенности перевода военного китайского подязыка.

Ключевые слова: военный дискурс китайского языка; особенности перевода; межкультурная коммуникация

Для цитирования: *Можаров М.В., Лопатин Р.Д.* Терминологический фонд и особенности перевода военного китайского подязыка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 46-56. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-46-56

Abstract. Nowadays, at the time of rapid growth of various branches of science and technology, the evolution of national languages is also observed. Each separate language expands its vocabulary through the inclusion of new terms, words and expressions that appeared in the language with the beginning of the technical revolution in the military and civilian spheres. As a result of the process impact of production modernization and updating the technical base around the world, completely new concepts and terms have appeared that have a narrow specialization, complexity, and are professionally oriented. As a result of this, natural difficulties and peculiarities arise in the translation of technical vocabulary lead to the question of the need for streamlining and in-depth analysis, and comparison of polysyllabic lexical units of the terminological fund of the Chinese language for further reproduction of an adequate translation into English or Russian. We determine

lexical features of the terminology of the military Chinese sublanguage, study the composition of its terminological fund and ways of replenishing vocabulary, as well as study the main features of the military Chinese sublanguage translation and analyze the lexical, stylistic and syntactic features of the translation of the military Chinese sublanguage.

Keywords: Chinese military discourse; translation features; intercultural communication

For citation: Mozharov M.V., Lopatin R.D. Terminologicheskii fond i osobennosti perevoda voyennogo kitayskogo pod"yazyka [The terminology fund and features of the translation of the military Chinese sublanguage]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 46-56. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-46-56 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В качестве науки терминология была сформирована не так давно, а терминология китайского языка насчитывает еще меньше времени. Терминология современного китайского языка родилась из исследований терминологических систем и лексикографий Чжен Шупу, Фэн Чживей и прочих китайских ученых. Современное китайское терминоведение в настоящее время представляют три терминологические школы: Харбинская, Пекинская, Шанхайская. Несмотря на разницу подходов, каждая из них в большинстве своем обращает свое внимание на специальную лексику.

Военная терминология представляет собой систему лексических единиц, которые обозначают понятия, относящиеся к военной области и употребляющиеся в коммуникации членов данной сферы. Одной из самых важных проблем перевода военного китайского подъязыка является термин. Военный текст в разных своих разновидностях (военно-технический, военно-научный, военно-информационный, военно-деловой и даже военно-публицистический) насыщен терминами. Военная терминология составляет внешний слой лексики, а также во многом связана с лексикой общенационального языка. В соответствии с делением военной науки на области знаний выделяются различные виды терминологии (тактическая, организационно-штатная, техническая), а также терминология делится по видам и родам войск. Таким образом, терминология военного китайского подъязыка включает в себя лексические единицы (словосочетания и слова), которые обозначают понятия военной сферы, такие слова, которые напрямую относятся к военному делу и вооруженным силам. Термины, появившиеся вслед за научно-техническим прогрессом, также необходимо относить к лек-

сике военного языка, так как они тесно связаны с военными понятиями [1].

Очертить предел понятия «военный термин» весьма трудно, поскольку область использования военной терминологии довольно многогранна и большинство обычных терминов принимают в ней особое, наиболее точное значение. Военные документы и материалы в большинстве своем отличаются широким употреблением различных терминов. Многие ученые-филологи указывают на данную характерную черту, объясняя это функциональной направленностью, которая пронизывает сферу общения военных, а в особенности потребностью точно обозначать военные понятия.

Всемирно известные ученые, лингвисты, такие как Г.М. Стрелковский, В.Н. Шевчук, Л.Л. Нелюбин занимались проблемами перевода и переводимости военной терминологии. В.Н. Шевчук дает понятие военной терминологии как «...упорядоченную совокупность военных терминов языка, которые отражают понятийный аппарат военной науки и связаны с формами и способами ведения войны, с вопросами стратегического использования вооруженных сил, а также оперативно-тактического использования объединений, соединений, частей и подразделений, с их организацией, вооружением и техническим оснащением». Л.Л. Нелюбин определяет термин как «... – слово или словосочетание специального (научного, технического, военного и т. п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов». К определению понятия «термин» есть множество разнообразных подходов [2].

В лексической составляющей, будучи наиболее подвижной частью языковой системы, в настоящее время наблюдаются зна-

чительные изменения. Активизируются миграции лексем между разными языковыми регистрами.

Общепринятые и широкоупотребительные слова мигрируют в терминологический фонд – данный переход и называется терминологизацией. Многообразные формы миграций общеупотребительных слов находят опору в рамках повседневной жизни. Потребность в точной классификации и номинации отдельных явлений, понятий, актов вызвана развитием и разделением науки на области знаний, развитием производственных процессов, разделением труда, а также потребностью придерживаться порядка в деятельности общества.

Процесс терминологизации напрямую связан с метафорическим переносом (сходство по форме, структуре и т. д.). Протекающий при формировании термина процесс метафорического переноса происходит по тривиальным моделям общеупотребительного языка. К таким моделям относятся сходства формы, функции, качества, структуры, вида, ассоциации. Метонимический перенос также играет важную роль в формировании терминологического значения у общеупотребительных слов. Метонимический перенос строится на основе смежности (пространственной, временной). Таким образом, одно слово обозначает действие (процесс), результат. Метонимический перенос также строится на способности слов называть место, действие, процесс и людей, производящих его.

В.Н. Прохорова при исследовании процесса терминологизации пришла к заключению о том, что данный процесс является в основном не результатом длительного диахронного разделения значений, а единовременного и быстрого переноса на специальное понятие.

Следовательно, терминологизация представляет собой синхронное явление.

Существует также и обратный процесс терминологизации, который называется детерминологизацией. Детерминологизация – это процесс перехода терминологических или специальных единиц в общелитературный язык. Например, большинство терминов из философии, медицины, машиностроения осваиваются общелитературным языком и становятся общеупотребительными словами. Проблема детерминологизации привлекает

внимание многих лингвистов-переводчиков ввиду глобальной информатизации общества, повышения уровня образования, обобщенности значения терминов, которые зависят от простоты словообразовательных моделей, и ввиду стремительного развития технологий и науки в целом [3, с. 25-32].

Как отмечают многие лингвисты-филологи, специальная лексика вносит большой вклад в расширение лексического фонда общенационального языка. Тем не менее в трудах лингвистов не существует общего понимания процесса перехода специальной лексики, что происходит в связи с неоднозначным определением детерминологизации.

Специфичность связей единиц специальной лексики с называемыми предметами или понятиями является основной особенностью терминов военного китайского подязыка. В рамках общей теории терминов проблемой профессиональной лексики занимаются Н.В. Подольская, А.В. Суперанская. Терминологические единицы профессионального китайского языка, не так давно сформированный современный китайский язык и его терминологический фонд по-прежнему остаются наиболее малоизученными вопросами современной синологии.

Однако военно-техническую лексику принято подразделять на три группы:

- 1) военную терминологию;
- 2) военно-техническую терминологию;
- 3) сленг.

Военная терминология – единицы языка, которые обозначают военные понятия, реалии отдельно взятого государства [4].

Военно-техническая терминология – термин с четко выраженным применением и научным обоснованием.

Сленг – единицы языка, которые широко представлены во всех армиях мировых держав, являющиеся одним из приемов просторечного наименования предметов материальной базы (единицы вооружения и военной техники).

Следовательно, можно сделать вывод, что термины составляют основу лексического фонда военного языка, поэтому необходимо определить характеристики лексических единиц терминологического фонда [5, с. 6-90].

В общем и целом, характерными чертами терминологии военного китайского подязыка являются:

- 1) ясность и точность;
- 2) однозначность в рамках военно-технической сферы;
- 3) термин должен обозначать одно понятие;
- 4) краткость;
- 5) обладание продуктивной (деривационной) способностью;
- 6) универсальность.

В лингвистическом аспекте термины многозначны – иногда термин может обладать разными значениями в пределах разных наук. Терминологию возможно унифицировать, чтобы успешно ее использовать в профессиональной и научной коммуникации. Каждая отрасль науки располагает своей терминологией, объединенной в одну терминосистему. Таким образом, системность – это одна из главных особенностей терминологической лексики, которая составляет специальный уровень всей лексики общенационального языка. К внешней характеристике системности относится структурная схожесть терминологических единиц, общая тенденция построения терминологических рядов, которые аккумулируют в себе отдельные лексико-семантические разряды терминологических наименований. Внутри терминосистемы термин однозначен, не выражает экспрессии и является стилистически нейтральным. Термин входит в общий класс лексических единиц. Принадлежность термина к специальной лексике, как специфическая черта, обусловлена соотношением и оппозицией с общеупотребительной лексикой. Другим отличием терминологической лексики от лексики бытовой, общеупотребительной является тот факт, что специальная лексика подпадает под применение логических законов, регулируется целенаправленным использованием ее в практической и научной сфере.

Лексико-терминологический фонд военного языка представляет собой лексическую систему, которая включает понятия военной науки, употребляющиеся для выполнения специальной коммуникативной функции. Общеупотребительная и нейтральная лексика функционально (четкая специализация области военного знания) и семантически (отсутствие стилистической окраски, однозначность, семантическая ограниченность) отличается от военной терминологии. Об-

щими характеристиками всей военной терминологии, по Г.М. Стрелковскому, являются: однозначность номинации предмета в области военного дела; номинативность термина – независимость его от контекста; стилистическая нейтральность термина; системность термина, то есть принадлежность его к группе понятий, описывающих определенный вид военной деятельности или определенный военный объект.

Выборочно проанализировав военную терминологию китайского языка, можно выявить факт неоднородности китайских военных терминов по слоговому составу. На первом месте по количеству слогов занимают четырехсложные термины (32,5 %), второе место занимают пятисложные термины (20 %), третье место трехсложные (12,5 %), шестисложные (12 %), двусложные (7 %), восьмисложные (3,5 %), девятисложные (2 %), десятисложные (0,2 %) [6, с. 35-40].

Как видно из представленных данных, в китайской системе военного языка в большей степени функционируют четырехсложные термины в то время, как односложные или двусложные термины распространены очень редко, что связано с номинативными словосочетаниями, которые, как правило, состоят из двусложных слов. Двуслог является доминирующим речевым минимумом в современном китайском языке [7, с. 1-187].

Появление совершенно новых и семантическое расслоение старых слов играют важную роль в развитии военного дела. Разделение понятий происходит по совершенно разным критериям, в итоге возникает большое количество терминов сложной структуры, объединяющихся в лексико-семантические разряды. В пример можно привести такое понятие, как «зенитная артиллерия», передаваемое термином 高射炮兵, можно классифицировать по калибру (中口径高射炮兵 «среднекалиберная зенитная артиллерия», 大口径 «крупнокалиберная зенитная артиллерия»).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что семантическое развитие понятий военного китайского языка приводит к обогащению терминологического фонда, а также к продолжающейся систематизации всего терминологического фонда [6].

Из вышесказанного следует, что очередная характеристика военной лексики китай-

ского языка в слоговой системе – небольшое число терминов-однослогов. Такая характеристика в большей степени проявляется в слоговой системе повседневной лексики, в которой корневые однослоги составляют 21 %.

Причиной узкого распространения односложной лексики в китайском военном языке является специфичность самого китайского языка, военной терминологии и военной лексики в целом. Большая часть военной терминологии зародилась намного позже, чем общеупотребительные слова, которые формируют лексическую базу языка, и за редким исключением (например, 枪 «копье» и 战 «война») формировались на основе повседневных слов корневой лексики. Например, однослоги 地 «земля» и 火 «огонь» легли в основу для возникновения таких терминов, как 地雷 «мина», 阵地 «позиция», 喷火机 «огнемет». Возникновение таких понятий на основе слов разговорной лексики привело к тому, что увеличилось количество многосложных терминов и уменьшилось число односложных терминов [6].

Научно-техническая терминология любого языка характеризуется однозначностью большинства терминов. Хотя общее количество многозначных терминов в различных сферах знаний и в различных языках не одинаково. Например, в военной терминологии английского языка многозначные термины составляют 10 %. В то время, как в китайском языке многозначные термины занимают лишь незначительную долю.

Такая особенность военной терминологии китайского языка напрямую связана с многосложностью терминов. Многосложность терминов китайского военного языка не допускает семантического плюрализма, так как чем больше компонентов в термине, тем точнее значение [8].

Появление в терминологическом фонде китайского языка таких терминов, как 步兵 «пехота», 工程兵 «инженерные войска», 炮弹 «выстрел» вызвано метонимией, а именно – синекдохой. Перенос целого названия на какую-либо из частей и наоборот является одним из продуктивных способов образования новой лексики в китайском языке [9, с. 557-564].

Образность и многогранность китайского языка проявляется и в многозначности двусложных и односложных слов. Например,

термин 警戒 – означает охранение, предостережение, призвать к бдительности, насторожить; термин 队 и 指挥 имеют до десяти и более значений. 指挥 – командовать, осуществлять управление, руководить, дирижировать, командир, руководитель; управитель; дирижер (оркестра); руководящий, командный.

Также для терминологии китайского языка характерно преобладание многосложных словосочетаний, находящихся в определенной связи – более 80 % от общего числа исследованных единиц (坦克营 – танковый батальон; 兵团 – войсковое соединение (объединение)).

Вместе с тем китайские военные терминологические словосочетания характеризуются прозрачностью структуры (射程 – дальность стрельбы; 短点射 – огонь короткими очередями; 从枪口装弹 – заряжать с дульной части ствола).

Специфика китайского языка заключается в том, что полисемантические слоги редуцировались и на их место пришли двусложные эквиваленты, которые установили в языке их различные значения:

兵 – 兵士 – солдат, 兵器 – оружие;

战 – 战争 – война, 战斗 – бой.

Двусложная форма обуславливает зависимость терминов-однослогов от контекста и оформления после слова: 坦克连 – танковая рота, 步兵营 – пехотный батальон.

Часто односложные термины самостоятельно выступают в роли определения: 班长 – командир отделения, 军部 – штаб армии. Эти односложные термины превращаются в ряде случаев в морфему в составе двусложного слова. Они также имеют двусложные эквиваленты, когда употребляются опосредованно: 连队 – отдельная рота, 师团 – дивизия.

Если в европейских языках способ метафорического терминообразования не способствует созданию сложных структурных единиц, то в китайском языке обиходные слова не имеют смысла в отдельности, а всегда сопровождаются конкретизаторами: 口径 – калибр, 指挥塔 – командирская башенка.

Ф.П. Скоролетов прослеживал пути и закономерности развития, роль и место иноязычных заимствований, диалектное влияние на формирование военной терминологии.

При этом отмечал способность лексической системы выражать специализирующиеся военные понятия, процессы терминологизации и детерминологизации, преобразования в лексико-семантических группах слов, синонимические отношения в них. В его исследованиях важное место занимает вопрос о путях образования терминов, о сочетании в слове общих и специальных значений, то есть проблема о взаимоотношении общенародного языка и профессиональной речи – одна из серьезных проблем лексикологии. Итогом его исследований является следующий вывод: основу военной лексики и фразеологии образуют слова и словосочетания, которые непосредственно связаны с культурой определенной эпохи. Следовательно, мы можем понять, что разговорный китайский язык, по аналогии с русским и другими языками, и военный китайский неразрывно связаны и обоюдно дополняют друг друга [10, с. 15-21].

Военная лексика, прежде всего, включает в себя все слова, словосочетания, которые обозначают понятия, относящиеся к военной деятельности; термины, которые составляют неотъемлемую часть лексикона вооруженных сил и связаны с военным делом. Появление новых технических приспособлений приводит к появлению новых военных терминов. Например, появление крупнокалиберных пулеметов и противотанковых ружей привело к увеличению семантического поля однослога 枪, являющегося общим наименованием всех видов огнестрельного оружия калибра до 10 мм. Но на сегодняшний день данный термин обозначает различные виды оружия калибра до 20 мм, расширилось семантическое поле термина 炮, который стал выступать в качестве классового обозначения вооружения калибра больше 20 мм. Термин 参谋 изначально обозначал понятие «офицер генерального штаба», но в настоящее время данный термин используется для обозначения офицерского состава штаба полка. Двусложный термин 子弹 имел значение «патрон» и «снаряд». Но на сегодняшний день обозначает лишь «патрон» [11, с. 91-104].

Научно-технические понятия также часто употребляются в военном дискурсе (к примеру, 履带 – гусеница, как часть движи-

тельной системы танка или любой боевой машины, имеющей гусеницы).

Далее, к военной лексике могут относиться слова и сочетания, которые употребляются почти исключительно в военной среде, а в общем употреблении малоизвестны или вовсе неизвестны (引信 – взрыватель; 暗堡 – подземный блокгауз, скрытый ДЗОТ; 托带轮 – поддерживающий каток), а также некоторые иностранные заимствования, различные жаргонизмы.

С исторической точки зрения на всем пути развития китайского языка главным путем пополнения лексического фонда было создание новых лексических единиц на основе существующих «строительных материалов». Но также нельзя забывать еще об одном способе обогащения лексического состава китайского языка – заимствовании.

При заимствовании иностранных слов китайский играет роль получателя, а язык, из которого мигрируют слова, является языком-донором. Язык-донор – это иностранный язык, в случае с китайским языком это в большинстве случаев английский-американский.

В настоящее время военный перевод китайского является наиболее востребованной областью для переводчиков. Курсанты военных профессиональных учебных заведений, обучающиеся на кафедрах иностранных языков, а также гражданские профессиональные переводчики принимают непосредственное участие в военных действиях и учениях по всему миру; невозможно представить ни один военный форум или Армейские игры без переводчиков, где они выполняют перевод инструкций и положений по эксплуатации зарубежной военной техники, а также новостей о событиях в местах вооруженных конфликтов. Помимо того, военный перевод широко внедрился в области аудиовизуального, литературного и публицистического перевода.

Для военного перевода существует немало определений, но при анализе особенностей и трудностей, возникающих при работе с военными материалами, наиболее ярко выделяются два определения, которые наиболее четко описывают предмет исследования.

1. Вид специального перевода оперативного, тактического и стратегического на-

значения, объектом которого являются военные материалы.

2. Военный перевод – это вид узкоспециального перевода, отличительной чертой которого является загруженность военной и военно-технической терминологией и максимально точное донесение информации в условиях минимального употребления стилистически окрашенных средств языка.

К синтаксическим особенностям текстов военной тематики можно отнести:

- 1) широкое применение клишированных конструкций;
- 2) минимальный набор временных глагольных форм;
- 3) строгая и сжатая форма высказывания;
- 4) многочисленное использование в повествовании конструкций с сочинительной и подчинительной связью [3].

Приемы, способы, методы и принципы перевода, которые характерны для специального перевода, также применимы к военному переводу, но из-за совершенно отличной коммуникативно-функциональной направленности данный вид перевода характеризуется особенными характеристиками, которые напрямую связаны с характерным для военного перевода стилем речи, грамматики и, в некоторых случаях, сленга, который используется в неформальном общении между военнослужащими [1]. Адекватный перевод документов, указов и распоряжений напрямую зависит от достоверного перевода военно-технической терминологии, которая несет в себе наибольшую смысловую нагрузку и играет ключевую роль в процессе коммуникации [5].

Основной особенностью и сложностью для переводчика является правильная передача стиля подлинника и использование эквивалентной лексики [12].

Например, 专业技术军官: 中蒋, 少将, 大校, 上校. В данном примере переводчику необходимо подобрать лексические эквиваленты именованию офицерского состава специальных родов войск для сохранения стилистический и семантической целостности предложения. Сравним: 1) звания офицеров, имеющие специальную квалификацию: генерал-лейтенант, генерал-майор, старший полковник, полковник; 2) звания офицеров технической службы: генерал-лейтенант, генерал-майор, старший полков-

ник, полковник. Во втором примере наблюдается употребление слова в несвойственном ему значении 专业技术军官 – офицер-специалист или офицер, имеющий специальную квалификацию (стилистически неверно – офицер технической службы).

К лексическим особенностям перевода военного китайского подязыка также относится перевод терминов. Как правило, термины с иностранного языка переводятся с помощью уже существующего термина того языка, на который осуществляется перевод. Из этого следует, что такие методы перевода, как подбор аналога, описательный перевод, синонимическая замена используются только в тех случаях, когда необходимого термина нет в языке перевода.

Китайская военная терминология совсем неоднородна. Помимо однозначных терминов, которые имеют четко очерченные семантические границы, присутствуют также многозначные термины. К примеру:

– слово 卫生 может переводиться несколькими способами: «санитарный, медицинский, медикосанитарный, полевой», причем перевод будет зависеть от размера организационно-штатной единицы, на базе которой действует данное подразделение [13];

– слово 装甲 переводится как броня, танки, бронетанковые войска;

– слово 单位 имеет до десяти (в отдельных словарях можно встретить и более десяти) значений. Поэтому подобная многозначность даже односоставных терминов серьезно затрудняет их корректное понимание и перевод на русский язык, значение которого зависит исключительно от имеющегося контекста и сложившейся ситуации [14].

Рассмотрим различные способы эквивалентного перевода на примере положения о проведении конкурса Международных армейских игр «Рембат».

1. Самым «популярным» в положении способом перевода военной терминологии оказался метод лексико-семантической замены (а именно, конкретизация, генерализация и модуляция). Напомним, что этот способ означает перевод лексических единиц оригинала путем применения при переводе единиц иностранного языка, смысл которых не идентичен со значениями исходных единиц, но при этом вполне возможно, что его можно вывести из них через использование кон-

кретного типа логических преобразований терминов. Если копнуть внутрь данной группы, то выясним, что наиболее популярным из трех путей в данном разделе (конкретизация, генерализация и модуляция) была именно модуляция. Другими словами, смысловое развитие – замена лексемы иностранного языка единицей первичного языка, значение которой логически трансформируется из смысла исходной единицы.

Примеры:

- 方位物 – ориентир;
- 撤退地区 – зона эвакуации.

Конкретизация происходит через замену лексемы иностранного языка с более широким предметно-логическим смыслом лексемой первичного языка с максимально узким значением.

Примеры:

- 数据书 – журнал наблюдений;
- 狙击手单位 – подразделение снайперов;
- 接地 – заземление.

Также встречается генерализация. Напомним, что под генерализацией подразумевается замена единицы иностранного языка, которая имеет более узкое значение, единицей первичного языка с более широким значением. Это минимально распространенная из различных видов лексико-семантических замен в исследуемом нами тексте.

Примеры:

- 核子, 生物, 化学 – оружие массового поражения;
- 射手 – стрелок.

2. Калькирование, или же перевод лексических единиц оригинала через замену ее составных частей (слов или морфем) их некоторыми лексическими соответствиями в языке перевода. Калькирование является вторым по популярности способом перевода военных терминов в исследуемой нами работе.

Примеры:

- 防狙击手战役 – контрснайперские операции;
- 步兵班 – пехотное отделение;
- 穿混凝土 – бетонобойный;
- 步枪射击 – винтовочный огонь.

3. Грамматическая замена – это метод перевода, когда одна грамматическая единица в оригинале превращается в единицу языка перевода с другим грамматическим значе-

нием, чему причиной является то, что не совпадают части речи в двух языках, перечень существительных и остальных форм выражения грамматических категорий.

Примеры:

- 远程射击 – огонь на больших дальностях;
- 跪姿射击 – стрельба из положения с колена;
- 卧状态 – положение лежа.

Стоит отметить, что наиболее распространенная ошибка российских переводчиков при переводе военных терминов заключается в том, что специалисты стараются дословно перевести китайские военные термины.

Данный подход является не совсем правильным по нескольким причинам. Во-первых, уничтожается специфика действительности иностранной армии. Во-вторых, вполне возможной становится ошибка в связи с тем, что данные термины могут объяснять понятия, которые характерны исключительно для иностранных армий, и, следовательно, не соответствовать действительности, принятой в Российской армии [15].

Передача стиля подлинника – это аспект, который вызывает наибольшую трудность при достижении адекватного перевода. Аспект стилистики в переводе состоит в том, что необходимо правильно подбирать и использовать лексико-грамматические средства, опираясь на общую коммуникативную направленность документа и на настоящие литературные нормы языка.

Особенность стиля военных документов в том, что он неоднороден. Обычно в военной документации информация излагается с использованием больших, профессионально-направленных, иногда архаичных оборотов, то есть официальным языком, или разговорным, простым, с использованием сленгизмов языком [4].

Тенденция изложения материала разговорным языком обычно наблюдается в военных приказах или документах, которые нацелены на рядовой и сержантский состав. Это связано с тем, что солдаты и сержанты срочной службы обладают низким уровнем общественной и технической подготовки. Также данная тенденция связана с попытками упростить и облегчить восприятие официальных уставных документов рядовым и сержантским составом вооруженных сил.

Вследствие этого большинство военных документов и материалов содержат в себе многочисленные таблицы, схемы и поясняющие иллюстрации, которые облегчают доведение до военнослужащих материала.

В любом случае переводчику необходимо стремиться к полной передаче информации подлинника, при этом используя весь потенциал русского военного языка для осуществления переводческой деятельности. Переводчик должен сводить к минимуму неуместную образность и неуместный жаргон для точной передачи материала изложения. Язык повествования должен соответствовать стилистическим нормам переводящего языка. Стилистические нормы, в свою очередь, должны быть применимы для каждого отдельного вида военно-технических материалов.

Синтаксическая особенность перевода военно-технических текстов и материалов военной тематики заключается в широком применении клишированных конструкций (有。。。组成，。。。完成。。。任务，属于。。。，以。。。为主体)。 Например, 在与第三个坦克连协同动作下需要固守战略要的地区 – во взаимодействии с 3-й танко-

вой ротой необходимо прочно удерживать стратегически важный район местности.

Наибольшую сложность при переводе представляет следующая особенность военно-технических текстов – предложения с громоздкой структурой и большим количеством второстепенных и однородных членов. Например, 军种是用于在一定范围内 (海上，空中，陆地) 实施军事行动的国家武装力量的一个部分 – вид вооруженных сил – это часть вооруженных сил государства, основным предназначением которого является ведение военных действий.

К синтаксическим особенностям перевода также необходимо отнести переводческие трансформации, к которым прибегает переводчик при работе с военными материалами и документами.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что результаты данного исследования можно использовать при подготовке специалистов в сфере военного перевода, а также для проведения различного вида занятий по практическому курсу перевода китайского языка, семинаров по современной проблематике перевода.

Список литературы

1. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода. Немецкий язык. М.: Воениздат, 1979.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта; Наука, 2003.
3. Горелов В.И. Исследования по синтаксису китайского языка. М., 1968. 90 с.
4. Семенас А.Л. Лексика современного китайского языка. М.: Муравей, 2000.
5. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. М.: АН СССР, 1961. 158 с.
6. Кленин И.Д. Материалы по курсу лексикологии китайского языка. М.: ВИИЯ, 1970. 60 с.
7. Анкин А.В., Хрипунов И.Г. Учебник практического курса перевода (военного перевода). Китайский язык. Новосибирск: Новосиб. высш. воен. команд. уч-ще, 2009. 585 с.
8. Горелов В.И. Лексикология китайского языка. М.: Просвещение, 1984.
9. Кленин И.Д. О некоторых особенностях китайской военной лексики. М.: Воениздат, 1968.
10. Научный поиск в современной парадигме знания о языке: материалы междунар. науч. семинара / отв. ред. Ю.М. Шевчук. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. 254 с.
11. Кленин И.Д. Заимствования в современном китайском языке (на материале военной лексики) // Лексические заимствования в языках зарубежного Востока. Социолингвистический аспект. М.: Наука, 1991. С. 91-104.
12. Митчелл П.Д., Маругина Н.И. Проблема перевода русских и английских академических терминов (из опыта работы центра перевода ФИЯ ТГУ) // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 394. С. 53-58.
13. Митчелл П.Д., Сысеев В.А. Способы достижения переводческой эквивалентности при переводе военных документов (на примере китайского языка) // Индустрия перевода. 2014. Т. 1. С. 55-59.
14. Mitchell L.A., Mitchell P.J., Vozdvizhenskiy V.V. The role of actual situational contexts in the interpretation of situation-bound utterances // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 313-317.
15. Воздвиженский В.В., Митчелл П.Д. Проблема перевода военной терминологии английского языка (на примере сериала «Тихий океан» (“The Pacific”)) // Вестник Тамбовского университета. Серия:

Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 69-74. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-69-74

References

1. Strelkovskiy G.M. *Teoriya i praktika voyennogo perevoda. Nemetskiy yazyk* [Theory and Practice of Military Translation. German Language]. Moscow, Voenizdat Publ., 1979. (In Russian).
2. Nelyubin L.L. *Tolkovyy perevodovedcheskiy slovar'* [Explanatory Dictionary of Translation]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2003. (In Russian).
3. Gorelov V.I. *Issledovaniya po sintaksisu kitayskogo yazyka* [Chinese Syntax Studies]. Moscow, 1968, 90 p. (In Russian).
4. Semenas A.L. *Leksika sovremennogo kitayskogo yazyka* [Vocabulary of Modern Chinese Language]. Moscow, Muravey Publ., 2000. (In Russian).
5. Lotte D.S. *Osnovy postroyeniya nauchno-tehnicheskoy terminologii. Voprosy teorii i metodiki* [Fundamentals of Building Scientific and Technical Terminology. Issues of Theory and Methodology]. Moscow, Academy of Sciences of USSR, 1961, 158 p. (In Russian).
6. Ankin A.V., Khripunov I.G. *Uchebnik prakticheskogo kursa perevoda (voennogo perevoda). Kitayskiy yazyk* [Textbook of a Practical Translation Course (Military Translation). Chinese Language]. Novosibirsk, Novosibirsk Higher Military Command School Publ., 2009, 585 p. (In Russian).
7. Klenin I.D. *Materialy po kursu leksikologii kitayskogo yazyka* [Materials on Chinese Lexicology Course]. Moscow, Military Institute of Foreign Languages Publ., 1970, 60 p. (In Russian).
8. Gorelov V.I. *Leksikologiya kitayskogo yazyka* [Chinese Language Lexicology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1984. (In Russian).
9. Klenin I.D. *O nekotorykh osobennostyakh kitayskoy voyennoy leksiki* [On Some Features of Chinese Military Vocabulary]. Moscow, Voenizdat Publ., 1968. (In Russian).
10. Spevchuk Y.M. (executive ed.). *Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo seminar «Nauchnyy poisk v sovremennoy paradigme znaniya o yazyke»* [Proceedings of the International Scientific Seminar "Scientific Research in the Modern Paradigm of Language Knowledge"]. Moscow, The Sholokhov Moscow State University for The Humanities Publ., 2014, 254 p. (In Russian).
11. Klenin I.D. *Zaimstvovaniya v sovremennom kitayskom yazyke (na materiale voyennoy leksiki)* [Borrowings in modern Chinese language (based on military vocabulary)]. *Leksicheskiye zaimstvovaniya v yazykakh zarubezhnogo Vostoka. Sotsiolingvisticheskiy aspekt* [Lexical Borrowings in Languages of the Foreign East. Sociolinguistic Aspect]. Moscow, Nauka Publ., 1991, pp. 91-104. (In Russian).
12. Mitchell P.J., Marugina N.I. *Problema perevoda russkikh i angliyskikh akademicheskikh terminov (iz opyta raboty tsentra perevoda FIYA TGU)* [The problem of translating Russian and English academic terms (the experience of the Center for Translation, Faculty of Foreign Languages, TSU)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2015, no. 394, pp. 53-58. (In Russian).
13. Mitchell P.J., Sysuyev V.A. *Sposoby dostizheniya perevodcheskoy ekvivalentnosti pri perevode voyennykh dokumentov (na primere kitayskogo yazyka)* [Ways to achieve translational equivalence in the translation of military documents (on example of the Chinese language)]. *Industriya perevoda* [Translation Industry], 2014, vol. 1, pp. 55-59. (In Russian).
14. Mitchell L.A., Mitchell P.J., Vozdvizhenskiy V.V. *The role of actual situational contexts in the interpretation of situation-bound utterances. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 200, pp. 313-317.
15. Vozdvizhenskiy V.V., Mitchell P.J. *Problema perevoda voyennoy terminologii angliyskogo yazyka (na primere seriala «Tikhiy okean» ("The Pacific"))* [The problem of translating English-language military terminology (the example of the series "The Pacific")]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164). pp. 69-74. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-69-74. (In Russian).

Информация об авторах

Можаров Максим Валериевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация. E-mail: max_mozh@mail.ru

Лопатин Роман Дмитриевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций. Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация. E-mail: rockforevermore@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Лопатин Роман Дмитриевич
E-mail: rockforevermore@mail.ru

Поступила в редакцию 26.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 19.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the authors

Maksim V. Mozharov, Assistant of Translation and Language Communications Department. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: max_mozh@mail.ru

Roman D. Lopatin, Assistant of Translation and Language Communications Department. National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation. E-mail: rockforevermore@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Roman D. Lopatin
E-mail: rockforevermore@mail.ru

Received 26 November 2019
Reviewed 19 December 2019
Accepted 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64
УДК 372.881.1+378

Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции

Питирим Юрьевич ЗОЛОТОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>, e-mail: pitirim93@gmail.com

Considering pragmatic competence as a structural component of foreign language communicative competence

Pitirim Y. ZOLOTOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>, e-mail: pitirim93@gmail.com

Аннотация. Изучение роли и места прагматической компетенции в рамках формирования иноязычной коммуникативной компетенции является важным в обучении иностранному языку. Для успешной коммуникации на иностранном языке необходимо не только знание лексики и грамматических структур, но и умение их уместно использовать в различных контекстах. Дано объяснение понятиям «прагматика» и «компетенция» как ключевым терминам в понимании прагматической компетенции. Определено значение прагматической компетенции как умения выбирать уместные языковые средства в определенном контексте. Проанализированы три типа моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Они представлены функциональными (или дискурс-ориентированными моделями), компонентными моделями и смысл-ориентированными моделями. Функциональные модели видят прагматику как реализацию функционально-дискурсивных функций. Компонентные модели предполагают деление иноязычной коммуникативной компетенции на более мелкие структурные единицы, которые, несмотря на это, находятся в тесной взаимосвязи во время использования языка. Смысл-ориентированные модели впервые рассматривают прагматическую компетенцию как дискретный элемент в структуре иноязычной коммуникативной компетенции. На основе анализа и сравнения изученных моделей сформировано более полное и широкое представление о прагматической компетенции как части иноязычной коммуникативной компетенции, включающей двусоставную структуру – код и использование, а также основывающуюся на трех принципах – контекстном использовании языка, взаимодействии участников беседы и передаваемом значении.

Ключевые слова: прагматика; языковая компетенция; прагматическая компетенция; иноязычная коммуникативная компетенция; обучение иностранному языку

Для цитирования: Золотов П.Ю. Рассмотрение прагматической компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64

Abstract. Studying the role and place of pragmatic competence in the framework of the formation of communicative competence is important in foreign language teaching. Successful communication in a foreign language requires not only knowledge of vocabulary and grammatical structures, but also the ability to use them in various contexts. We explain the concepts of “pragmatics” and “competence” as basic terms in understanding the pragmatic competence. We define pragmatic competence as the ability to choose appropriate language means in a certain context. We analyze three types of models of foreign language communicative competence. They are functional (or discourse-oriented models), component models and meaning-oriented models. Functional models

consider pragmatics as the implementation of functional discourse functions. Component models involve the division into smaller structural units, which, though, are closely related to the time of language use. Meaning-oriented models for the first time consider pragmatic competencies as a discrete element in communicative competence. Basing on the analysis and comparison of the examined models, we form a more complete and broader understanding of pragmatic competencies, including bilateral communication competencies, including coding and using, as well as the basis on three principles – contextual use of the language, interaction of the interlocutors in the conversation and the transmitted meaning.

Keywords: pragmatics; language competence; pragmatic competence; communicative competence; foreign language teaching

For citation: Zolotov P.Y. Rassmotreniye pragmaticheskoy kompetentsii kak strukturnogo komponenta inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [Considering pragmatic competence as a structural component of foreign language communicative competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 57-64. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-57-64 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Проблема определения места прагматической компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции нашла отражение в работах многих исследователей в области лингводидактики. В течение большого промежутка времени в методике обучения иностранному языку внимание педагогов было приковано к тренировке грамматических структур и отработке лексических навыков. Тем не менее прошлое столетие внесло много новшеств в этой области, в том числе и приход ныне популярного коммуникативного подхода или метода в обучении иностранному языку. Это, в частности, подчеркнуло важность формирования наряду с лингвистическими навыками (знакомство с грамматическими структурами, а также усвоение лексического наполнения языка), что и было основной целью обучения до нынешнего периода, формирования некоторых других навыков, образующих другие подкомпетенции иноязычной коммуникативной компетенции. Среди них можно выделить прагматическую компетенцию, место которой в составе иноязычной коммуникативной компетенции будет рассмотрено ниже.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Прежде всего, определим, что такое прагматика как центральный значимый элемент прагматической компетенции. Прагматика изучает то, как язык используется в общении; в частности, обращая внимание больше не на план содержания, а на план вы-

ражения высказывания. Термин *прагматика* был введен американским философом Ч. Моррисом, который рассматривал ее как составную часть семиотики наряду с семантикой и синтаксисом [1].

Большое значение для выводов о смысле того, что передается, имеет контекст, в котором происходит общение. Общение разворачивается по-разному, в зависимости от деятельности, в которой оно используется. Пользователь языка выбирает лингвистическую форму в зависимости от социальной ситуации, которая и включает в себя такие факторы, как идентичность говорящего, отношение к слушающему, вид деятельности и позиция говорящего [2]. Кроме того, понимание высказывания основано на разных типах сигналов. Интерпретация зависит как от вербальных выражений, так и невербальных, таких как просодия, кинезика, жесты и выражение лица. Действительно, слушающие делают выводы из всей совокупности взаимодействующих поведенческих событий из разных коммуникационных подсистем (или «модальностей»), которые одновременно передаются и принимаются в виде единого (обычно аудиально-визуального) образа [3].

Обращаясь к термину «языковая (лингвистическая) компетенция», стоит упомянуть, что он был введен в употребление ученым из США Н. Хомским [4]. Он рассматривал данный термин как противоположность концепции «использование языка» (дословно «лингвистическое исполнение»). Слово «способность» было рассмотрено Н. Хомским как нечто нужное «для выполнения определенной, преимущественно языковой дея-

тельности на родном языке» [4, р. 138]. Н. Хомский рассматривает языковую компетенцию как некое знание о языковой структуре, отраженную в мозге говорящего на ментальном уровне. Использование же языка находило применение языковым средствам на конкретном примере, то есть указанном контексте [5]. В современной лингводидактике и методике преподавания иностранных языков этот термин изменил свое содержание, однако введение его в научный обиход все равно признается за Н. Хомским.

В общих словах прагматическую компетенцию можно определить как способность передавать предполагаемое высказывание со всеми его нюансами в любом социокультурном контексте и интерпретировать сообщение так, как это было задумано говорящим. Однако стоит проследить, как прагматическая компетенция рассматривалась разными учеными, и что они понимали под прагматической компетенцией. Таким способом мы попытаемся изучить ее компонентный состав и взаимосвязь с другими компетенциями.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В МОДЕЛЯХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Для того чтобы определить, как появился и чем являлся этот компонент, рассмотрим разные модели коммуникативной компетенции. Среди всего разнообразия подходов и моделей, предложенных зарубежными авторами, так или иначе включающих в себя прагматическую компетенцию, можно выделить некоторые группы. К примеру, В. Лафлин [6] рассматривает три подобных направления: 1) функциональные или дискурс-ориентированные модели; 2) компонентные модели; 3) смысл-ориентированные модели.

Функциональный подход к прагматической компетенции описывает и рассматривает прагматическую компетенцию с функциональной и дискурс-ориентированной перспективы. Например, в концепции М. Халлидея и Р. Хасан [7] уделяется большое внимание социокультурному контексту, который опосредует смысл в ситуациях использования языка. Эти лингвисты сказали о том, что позднее М. Канал и М. Суэйн [8, р. 18] назвали смысло-потенциальным (meaning potential) подходом к языку. То есть о том, что соци-

альный контекст опосредует поведенческие параметры пользователя языка, которые затем реализуются в наборе семантических опций (то, что говорящие подразумевают под смысловым потенциалом). М. Халлидей предложил рассматривать социокультурный контекст как многоуровневую систему, состоящую из нескольких кластеров. Он различает три элемента: 1) текстовый; 2) межличностный; 3) умозрительный. Все вышеназванные структурные элементы социокультурного контекста работают в слаженной системе, коррелируя с лексическим составом языка и его грамматическими структурами. Данная корреляция является важной чертой модели М. Халлидея. Раскрывая значение трех элементов, стоит сказать, что первый из них сосредоточивается на ресурсной составляющей языка. Второй элемент выполняет преимущественно социальные функции. Третий элемент сопряжен с планом содержания, он содержит в себе опыт говорящего.

Далее обратимся к ученому-лингвисту Т.А. ван Дейку [9], который придерживался схожих позиций, что и М. Халлидей. Т.А. ван Дейк понимает язык как функционально-ориентированную структуру, где преобладает ориентация на функции, а также претерпевающую изменения в некоем языковом окружении. Для Т.А. ван Дейка изучаемая нами компетенция в полной мере согласуется с теорией актов. Прагматика понимается в данном случае как отношения между высказываниями и (1) действиями, совершаемыми посредством высказываний, и (2) особенностями контекста. Т.А. ван Дейк утверждал, что смысл лингвистических актов в контексте использования конкретного языка становится доступным только в интерпретации.

Таким образом, дискурс-ориентированные модели рассматривают язык как многомерную (социосемiotическую) систему. В этом случае прагматика представляет собой значимый элемент, который в значительной степени является синонимом функционально-дискурсивных функций. Значение, которое создается и опосредовано контекстом, является открытым, как правило, в когерентном потоке дискурса и в его интерпретации собеседником. Эти модели придерживаются способа использования языка, ориентированного на значение.

Представителями второго типа модели являются Д. Хаймс [10], М. Канал и М. Суэйн [11]. Вышеуказанные ученые понимают коммуникативную компетенцию как объединенную структуру знаний. Эта структура разбита на две составляющие: 1) знание регулирования (то есть правил языка) и плана выражения; 2) знание языкового узуса в зависимости от контекста. Данная структура позволила им выделить три следующих компонента коммуникативной компетенции: а) грамматический компонент; б) стратегический компонент (иначе называемый компенсаторным); в) социолингвистический. Спустя некоторый промежуток времени М. Каналом был предложен еще один компонент, который он назвал дискурсивным [8]. Дадим краткое описание каждого компонента предложенной М. Каналом и М. Суэйн модели.

Первый – грамматический компонент коммуникативной компетенции понимается как простое знание правил языковой системы (включая морфологические, синтаксические и другие правила), кроме этого, данный компонент предполагает знание лексического состава языка.

Второй компонент коммуникативной компетенции по М. Каналу и М. Суэйн, компенсаторный, предполагает способность использовать различные вербальные (выраженные через слово), а также невербальные стратегии. Данные стратегии призваны сделать коммуникацию более плавной, избегая затруднительные моменты, когда собеседнику не хватает знаний из других элементов компетенций. Соответственно, компенсация может касаться элементов грамматического компонента (что связано с использованием языка), а также элементов социолингвистического компонента, рассмотренного далее.

Социолингвистический компонент предполагает деление на две ключевые системы регуляции (или правил): 1) регуляция дискурса; 2) социокультурная регуляция использования языковых средств. Регуляция дискурса включает в себя такие явления, как когерентная взаимосвязь значительных участков текста, и предоставляет функции коммуникации. Социокультурная регуляция использования языковых средств определяет то, как участник коммуникации понимает или произносит речь на определенном языке, чтобы это соответствовало текущему контек-

сту, то есть было бы уместным [11]. Эти два деления социолингвистического компонента согласуются с подразделением прагматики на прагмалингвистику (контекстное соответствие) и социопрагматику (социокультурное соответствие).

Как уже упомянуто выше, М. Каналом и М. Суэйн был предложен четвертый, дополнительный элемент в модель [8]. Дискурсивный элемент коммуникативной компетенции забрал на себя некоторые функции социолингвистического элемента, а именно те, которые отвечают за построение когерентного дискурса в определенном контексте, а также уместность средств выражения языка.

Такая дополненная четвертым элементом модель коммуникативной компетенции вполне согласуется с моделью, присутствующей в исследованиях С. Савиньон [12; 13]. Названия структурных элементов модели американской ученой являются идентичными с названиями элементов модели М. Канала и М. Суэйн. Тем не менее С. Савиньон вкладывает несколько иное значение в эти структурные элементы. Так, например, понимание социолингвистического элемента значительно расширено, который включает в себя разного рода знание об участниках коммуникации и о предмете беседы. Эти характеристики позже у других ученых войдут в то, что будет названо непосредственно прагматической компетенцией. С. Савиньон делает значительный акцент на контекст в коммуникации. Она также упоминает в своих трудах, что знания в области грамматических, дискурсивных и социолингвистических компетенций будут возрастать в общем и целом, однако они ни у одного конкретного представителя не могут быть полными, поэтому значимость компенсаторного элемента или компетенции не может быть приуменьшена [12].

Приблизительно в то же самое время, когда в США и Канаде свои модели излагали С. Савиньон, М. Канал и М. Суэйн, Я. ван Эк предложил свое видение модели коммуникативной компетенции в научных изысканиях Совета Европы. Я. ван Эк использует на два элемента больше в своей модели, чем предыдущие описанные представители науки. Его шесть подкомпетенций коммуникативной компетенции опираются на все те же четыре ключевые элемента модели М. Канала и

М. Суэйн, при этом Я. ван Эк включает социокультурный компонент, а также социальный компонент. По социокультурному компоненту Я. ван Эк понимает необходимость осознания говорящим социокультурного контекста. Под социальным же компонентом он понимает «сопереживание и способность справиться с социальными ситуациями» [14, р. 84].

Таким образом, анализируя вышеперечисленную группу моделей коммуникативной компетенции, следует отметить, что все авторы делили компетенцию на меньшие отдельные единицы, чтобы лучше осветить зависимость плана выражения от контекста. Несмотря на членение на более мелкие структуры, во всех перечисленных моделях (Я. ван Эк, С. Савиньон, М. Канал и М. Суэйн) отчетливо видно, что все они предполагают взаимосвязь элементов и взаимозависимость одних от других. Тем не менее, несмотря на прослеживание некоторой взаимосвязи элементов, они говорили о том, что механизм их взаимодействия до конца остается неизученным. Для нас в первую очередь является важным то, что понятия о социокультурном и социолингвистическом компоненте легли в основу позже сформулированной в качестве самостоятельного элемента прагматической компетенции в более поздних моделях.

В модели Л.Ф. Бахмана прагматическая компетенция, пожалуй, впервые появляется как самостоятельный элемент с таким названием [15–17]. Была предложена языковая компетенция, в которой прагматическая компетенция является ключевым звеном, интегрирующим множество функций интерпретирования и передачи иллокутивной силы высказывания в определенном контексте.

Рассмотрим предложенную Л.Ф. Бахманом модель языковой компетенции более подробно, чтобы понять, какое место в ней занимает интересующая нас прагматическая компетенция. Согласно Л.Ф. Бахману, языковая компетенция состоит из двух подкомпетенций следующего уровня: организационной и прагматической. Мы не будем подробно останавливаться на организационной компетенции, осветив лишь основные ее положения. Организационная подкомпетенция понимается как способность говорящего следить за построением речи с точки зрения вер-

ного употребления грамматических структур, а также правил когезии и когерентности. Данная подкомпетенция имеет также свое деление на два более мелких компонента: а) текстуальный; б) грамматический.

Текстовый компонент организационной компетенции заключается в знании конвенций и правил, согласно которым предложения объединяются в текст как в единицу языка. Текстовая компетенция выражается в правилах согласования предложений (когезии), а также в риторической организации. Средства согласования предложений могут быть, к примеру, следующими: референция (отсылка), использование союзных слов, эллипсис, лексическое согласование и т. д. Риторическая организация имеет отношение к воздействию текста на пользователя языка. Грамматический компонент предполагает наличие у говорящего навыков использования основной структуры языка, то есть лексики, грамматики и т. п.

В качестве первого компонента прагматической компетенции выступает иллокутивная подкомпетенция (позднее названная также функциональным знанием), состоящая из речевых актов [18] и функций [19], которые относятся к тому, как связаны высказывания или предложения и тексты с коммуникативной целью пользователей языка [16, р. 68].

Спустя некоторое время ученые дополнили структуру иллокутивной подкомпетенции речевыми актами. Посредством этого Л.Ф. Бахман и А.С. Палмер предлагают рассматривать коммуникативные цели в качестве функциональных категорий. Ученые приходят к выделению четырех видов функций: а) эвристической; б) художественной; в) манипулятивной; г) мыслительной.

Другим компонентом прагматической компетенции, то есть социолингвистической подкомпетенции, считается то, «как высказывания или предложения связаны с особенностями контекста использования языка» [16, р. 68]. Согласно Л.Ф. Бахман и А.С. Палмер [17, р. 46], данная подкомпетенция охватывает следующие аспекты: диалект, фигуры речи, жанр и др. Таким образом, в прагматическую компетенцию входят иллокутивная и социолингвистическая подкомпетенции, которые также представлены различными структурными элементами. Говорящий в речи выбирает между этими элементами, руковод-

ствуюсь контекстом. Контекст и говорящий находятся во взаимозависимом отношении.

Последний из рассматриваемых типов моделей коммуникативной компетенции – смысл-ориентированная модель, предложенная Дж. Пурпурой [20]. Эта модель описывает не только прагматику, но также и грамматику. В этом смысле Дж. Пурпура сочетает в своих трудах черты как функциональных, так и компонентных моделей-предшественников.

Дж. Пурпура разработал свою модель как ответ на теорию Л.Ф. Бахмана и А.С. Палмера. Хотя он признал свою многокомпонентную модель коммуникативной компетенции «самой всеобъемлющей концептуализацией языковой способности на сегодняшний день» [20, р. 54], он говорил о предшествующей модели как о более предпочтительной, что касается того, как Л.Ф. Бахман и А.С. Палмер описали работу грамматического и организационного компонента в отношении понимания значения в контексте. В своей же модели Дж. Пурпура выдвигает на первый план соотношение прагматики с грамматикой. Как следствие, он разделяет лингвистическое знание на два: 1) прагматическое; 2) грамматическое. Связующим звеном автор рассматривает смысл высказывания, продиктованный целью коммуникативного акта, в свою очередь, являющегося целью использования языка в целом.

Смысл высказывания, ограничивающийся контекстом, есть базис модели Дж. Пурпуры. Грамматическое знание Дж. Пурпуры во многом согласуется с тем представлением о прагмалингвистике, которое было изложено Дж. Личем [21], является ничем иным, как передачей прямых значений того, что сказано.

Напротив, прагматика описывает «область расширенных мер, которые накладываются на формы, связанные с буквальными и предполагаемыми значениями высказывания». Дж. Пурпура видит прагматику как совокупность взаимодействующих элементов: смысла высказывания, взаимодействия собеседников, а также текущего контекста. Именно в рамках последнего элемента можно извлечь прагматическое знание.

Итак, прагматический смысл высказывания определяется как в предложениях, так и в более крупных структурах, он сопряжен с естественностью речи, уместностью используемых структур и т. д.

Дж. Пурпура выделяет пять путей, каким образом прагматическое значение подразумевается в различных ситуациях:

- риторический;
- социокультурный;
- социолингвистический;
- психологический;
- контекстуальный.

Несмотря на то, что на первый взгляд может показаться, что Дж. Пурпура просто реконструирует и реорганизует элементы прагматической компетенции, описанные в трудах А.С. Палмера и Л.Ф. Бахмана, он вносит значимые изменения и добавления в числе таких параметров, как вежливость, социальная дистанция и пр. [22]. Центральным элементом в построении компонентов прагматической компетенции у Дж. Пурпуры является смысл (или значение) высказывания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, следует сказать, что за последние несколько десятилетий возник целый ряд различных моделей, которые в той или иной степени описывают прагматические явления. Несмотря на то, что они отличаются своей индивидуальной перспективой, у них есть целый ряд общих идей и компонентов. К примеру, двусоставность является характеристикой всех описанных моделей (форма и содержание) [23]. Прагматическая компетенция имеет основанием три категории: значение, взаимодействие участников коммуникации и контекст. Обобщая все вышесказанное, можно заключить, что прагматическая компетенция понимается как набор знаний, а также правил, регулирующих построения высказываний, в соответствии с характером взаимодействия коммуникантов и социокультурным или социальным контекстом.

Список литературы

1. *Morris C. Foundations of the theory of signs // International Encyclopedia of Unified Science / eds. by O. Neuratin, R. Carnap, C. Morris. Chicago: University of Chicago Press, 1938. Vol. 2, bk 1.*

2. Ohta A. A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language // *Pragmatics and Language Teaching* / eds. by G. Kasper, K. Rose. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 103-120.
3. Crystal D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell, 1985.
4. Chomsky N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton and Co, 1957.
5. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1967.
6. Laughlin V., Wain J., Schmidgall J. Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: review and recommendations // *ETS Research Report Series*. 2015. № 1. P. 1-43. DOI 10.1002/ets2.12053
7. Halliday M.A.K., Hasan R., Christie F. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-47.
9. van Dijk T.A. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. L.: Longman, 1977.
10. Hymes D. On communicative competence // *Sociolinguistics* / eds. by J. Pride, J. Holmes. Middlesex: Penguin, 1972. P. 269-293.
11. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and Communication* / eds. by J.C. Richards, R.W. Schmidt. L.: Longman, 1983. P. 2-27.
12. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading: Addison-Wesley, 1983.
13. Savignon S.J. *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice* // *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education* / ed. by S.J. Savignon. New Haven: Yale University Press, 2002. P. 1-27.
14. van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. 1. Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
15. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency // *TESOL Quarterly*. 1982. Vol. 16. № 4. P. 449-465.
16. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
17. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
18. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
19. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. L.: Longman, 1976.
20. Purpura J. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
21. Leech G.N. *Principles of Pragmatics*. L.: Longman, 1983.
22. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
23. Niezgodna K., Roevers C. Pragmatic and grammatical awareness // *Pragmatics in Language Teaching* / eds. by K.R. Rose, G. Kasper. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 63-79.

References

1. Morris C. Foundations of the theory of signs. In: Neuratin O., Carnap R., Morris C. (eds.). *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago, University of Chicago Press, 1938, vol. 2, bk 1.
2. Ohta A. A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. In: Kasper G., Rose K. (eds.). *Pragmatics and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 103-120.
3. Crystal D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford, Blackwell Publ., 1985.
4. Chomsky N. *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton and Co Publ., 1957.
5. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, M.I.T. Press, 1967.
6. Laughlin V., Wain J., Schmidgall J. Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: review and recommendations. *ETS Research Report Series*, 2015, no. 1, pp. 1-43. DOI 10.1002/ets2.12053
7. Halliday M.A.K., Hasan R., Christie F. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1989.
8. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, vol. 1, no. 1, pp. 1-47.
9. van Dijk T.A. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London, Longman Publ., 1977.

10. Hymes D. On communicative competence. In: Pride J., Holmes J. (eds.). *Sociolinguistics*. Middlesex, Penguin Publ., 1972, pp. 269-293.
11. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards J.C., Schmidt R.W. (eds.). *Language and Communication*. London, Longman Publ., 1983, pp. 2-27.
12. Savignon S.J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Addison-Wesley Publ., 1983.
13. Savignon S.J. Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. In: Savignon S.J. (ed.). *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*. New Haven, Yale University Press, 2002, pp. 1-27.
14. van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1. Scope*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 1986.
15. Bachman L.F., Palmer A.S. The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 1982, vol. 16, no. 4, pp. 449-465.
16. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, Oxford University Press, 1996.
17. Bachman L.F., Palmer A.S. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World*. Oxford, Oxford University Press, 2010.
18. Searle J.R. *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
19. Halliday M.A.K., Hasan R. *Cohesion in English*. London, Longman Publ., 1976.
20. Purpura J. *Assessing Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
21. Leech G.N. *Principles of Pragmatics*. London, Longman, 1983.
22. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
23. Niezgodna K., Roever C. Pragmatic and grammatical awareness. In: Rose K.R., Kasper G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 63-79.

Информация об авторе

Золотов Питирим Юрьевич, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
E-mail: pitirim93@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>

Поступила в редакцию 03.12.2019 г.
Поступила после рецензирования 20.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Pitirim Y. Zolotov, Assistant of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
E-mail: pitirim93@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3886-1952>

Received 3 December 2019
Reviewed 20 December 2019
Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
УДК 378

Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения

Татьяна Вячеславовна БАЙДИКОВА

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning

Tatiana V. BAYDIKOVA

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>, e-mail: november22@rambler.ru

Аннотация. Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку и специальности является одним из новых подходов к обучению иностранному языку в профессиональной сфере студентов неязыковых направлений подготовки. В рамках данного подхода иностранный язык выступает целью обучения, а также средством изучения профильной специальности. В этой связи дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» позволяет студентам продолжить формировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Одним из ключевых вопросов реализации интегрированного предметно-языкового обучения является разработка предметного содержания обучения. Реализация методического принципа опоры на межпредметные связи позволяет разработать соответствующее предметное содержание дисциплины, отражающее специфику будущей профессиональной работы студентов. Проведены и разработаны: а) описание методического принципа опоры на межпредметные связи; б) анализ исследований, посвященных разработке предметного содержания обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов неязыковых направлений подготовки; в) предложенное автором предметное содержание дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов четырех профилей направления подготовки «Агроинженерия»: «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции», «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропромышленном комплексе» и «Электрооборудование и электротехнологии в АПК».

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение; аграрный вуз; предметное содержание обучения; иностранный язык в профессиональной сфере

Для цитирования: Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-65-74

Abstract. Content and language integrated learning of a foreign language and specialty is one of the new approaches to foreign language teaching in the professional sphere of non-linguistic programmes students. In the framework of this approach, a foreign language is the purpose of learning, as well as a means of studying a profile specialty. In this regard, the discipline “Foreign Lan-

guage in Professional Sphere” allows students to continue to form general professional and professional competencies. One of the key issues in the implementation of content and language integrated learning is the development of the subject content of teaching. The implementation of the methodic principle of reliance on intersubject connections allows us to develop the corresponding subject content of the discipline, reflecting the specifics of the students’ future professional work. We conduct and develop: a) description of the methodic principle of reliance on intersubject connections; b) analysis of researches on the development of the subject content of foreign language teaching in the professional sphere of non-linguistic programmes students; c) the subject content proposed by the author of the discipline “Foreign Language in Professional Sphere” for students of four profiles of the “Agricultural Engineering” programmes: “Technological Equipment for Storage and Processing of Agricultural Products”, “Technical Systems in Agricultural Business”, “Technical Service in the Agricultural Sector” and “Electrical Equipment and Electrical Technologies in the Agricultural Sector”.

Keywords: content and language integrated learning; agrarian university; subject content of teaching; foreign language in the professional sphere

For citation: Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-65-74 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В связи с изменениями целей обучения в профессиональной сфере студентов неязыковых направлений подготовки в зависимости от выбранного подхода («Язык для специальных целей» [1] или «Интегрированное предметно-языковое обучение [2]») изменяется и предметное содержание обучения. Неспорно Д. Койл [3] в своей работе отметил, что предметное содержание обучения играет первостепенную роль при обучении иностранному языку в профессиональной сфере. При использовании традиционного подхода к обучению – обучению иностранному языку для специальных целей – предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере ограничивалось набором нередко несвязанных между собой тем, каким-то образом отражающих специфику будущей профессиональной работы студентов. Центральным элементом в рамках иностранного языка для специальных целей было обучение студентов профессиональным терминам и некоторым дискурсивным конструкциям. Вопрос об организации иноязычного общения на профессиональные темы оставался за рамками обучения.

Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку и специальности направлено на достижение двойной цели: студенты овладевают иностранным языком,

который служит и целью обучения, и средством овладения профильной специальностью, а также изучают профильную дисциплину. В этой связи при отборе предметного содержания обучения уже невозможно будет ограничиваться перечнем отдельных несвязанных между собой тем по специальности. В своих работах П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [4–6] утверждают, что «курс «Иностранный язык в профессиональной сфере» направлен на внутрипрофильную специализацию». Это означает, что она направлена на формирование не только общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в которых обозначены требования к владению родным и иностранным языком для общения в социально-бытовой и профессиональных сферах, но и ряда других профессиональных компетенций. В этой связи предметное содержание дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» должно разрабатываться в тесной взаимосвязи с содержанием профильных дисциплин на основе методического принципа опоры на межпредметные связи.

ОПОРА НА МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

В научной литературе методический принцип опоры на межпредметные связи существует достаточно давно. Детально он был описан в статье В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [7], посвященной отбору пред-

метного содержания обучения Культуроведению Великобритании и США в одноименных элективных курсах. В соответствии с данным принципом при отборе предметного содержания интегрированного курса, при выборе тем и подтем учитель/преподаватель должен руководствоваться знаниями, умениями и навыками, полученными учащимися в ходе изучения других дисциплин учебного плана с тем, чтобы не дублировать ранее изученный материал на родном языке, а, наоборот, строить процесс обучения на том, что обучающиеся уже знают, а также дополнять ранее изученный материал новым.

В последние годы произошла актуализация этого принципа в свете исследований, посвященных интегрированному предметно-языковому обучению иностранному языку и профильной специальности в неязыковом вузе. В своих работах Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина [8] и П.В. Сысоев [9] утверждают, что именно на основе методического принципа опоры на межпредметные связи необходимо осуществлять оборот предметного содержания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». В научной литературе можно встретить разное описание практической реализации этого принципа.

Одним из первых вузов страны, где была предпринята удачная попытка осуществления интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и специальности, является Национальный исследовательский Томский политехнический университет. А.И. Чучалин, С.Б. Велединская, Ш.С. Ройз [10] описывают опыт использования тандем-метода в обучении «Профессиональному иностранному языку» студентов политехнического вуза, когда в аудитории одновременно работали два преподавателя: иностранного языка и профильных дисциплин. У каждого из них были свои учебные обязанности. Преподаватель иностранного языка отвечал за овладение иностранным языком, а преподаватель профильных дисциплин – за овладение профессионально-значимым материалом на иностранном языке. На первый взгляд, такой преподавательский тандем может представляться достаточно простым и эффективным методом достижения двойной цели – обучения одновременно и иностранному языку и профильным дисциплинам на

иностранном языке. Вместе с тем, как справедливо замечает П.В. Сысоев [9], оба преподавателя должны отвечать особым требованиям. Преподаватель иностранного языка должен уметь общаться на языке на уровне не ниже уровня C1, владеть методикой обучения иностранному языку, а также иметь достаточно высокий уровень осведомленности в профильной специальности, чтобы не только оценивать владение студентами профессиональной лексикой, но и понимать содержательную сторону высказывания. Преподаватель профильных дисциплин должен быть компетентным специалистом в профильной области студентов, владеть методикой обучения профильным дисциплинам, а также владеть иностранным языком для того, чтобы оценить профессионально-ориентированную составляющую содержания обучения [9].

С целью повышения компетентности в смежных областях в рамках преподавательского тандема (преподаватель иностранного языка в области профильной специальности, а преподаватель профильных дисциплин в области иностранного языка для специальных целей) в университете была организована программа повышения квалификации для научно-педагогических кадров. Преподаватели иностранного языка посещали научные лаборатории и центры профильных кафедр, проходили программы переподготовки по профилю кафедр длительностью в два или три семестра, готовили и защищали квалификационные работы. Преподаватели профильных дисциплин усиленно изучали иностранный язык, после чего сдавали международный экзамен на уровень владения иностранным языком.

Результатом прохождения программ повышения квалификации и переподготовки стала разработка курсов «Профессиональный иностранный язык», включающая отдельные тематические модули по профилю обучения студентов. Каждый курс включал порядка 5–6 модулей. Разработка предметного содержания обучения «Профессиональному иностранному языку» осуществлялась преподавателем иностранного языка при консультировании с преподавателями профильных дисциплин.

Похожее исследование по обучению аспирантов направления подготовки «Экономика» письменному научному дискурсу бы-

ло проведено О.О. Амерхановой и П.В. Сысоевым [11; 12] на базе Российской государственной академии государственной службы при Президенте РФ и Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Исследователи также использовали преподавательский тандем в обучении аспирантов. Предметное содержание обучения научному дискурсу в сфере экономики разрабатывалось двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем экономики. Результатом обучения должна была стать научная работа на иностранном языке, оценка которой осуществлялась по лингвистическому и содержательному компонентам двумя преподавателями.

Следует отметить, что тандем-метод, безусловно, является эффективным методом обучения студентов нелингвистических направлений подготовки иноязычному профессиональному общению. Вместе с тем, несмотря на эффективность, это достаточно дорогой по затратам метод. Далеко не каждый вуз страны сможет оплачивать двух преподавателей для преподавания одной дисциплины. В большинстве вузов страны преподавание дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» ведется преподавателями иностранного языка.

ОПЫТ ПО РАЗРАБОТКЕ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

В своих работах Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина [13] и Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина [8] говорили о том, что при разработке предметного содержания обучения иностранному языку в профессиональной сфере на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения важен контакт преподавателя иностранного языка с профильными кафедрами. В условиях, когда стажировка преподавателей иностранного языка на профильных кафедрах или в научных лабораториях по объективным причинам не представляется реальной, именно контакты с профильными кафедрами и помощь преподавателей профильных дисциплин в отборе предметного содержания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» являются необходимыми.

С 2016 г. в России достаточно интенсивно стало развиваться такое новое направление в вузовской методике, как интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку и специальности студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей. Многие исследователи в своих работах поднимали вопрос о необходимости разработки обновленного предметного содержания обучения иностранному языку в рамках нового подхода, а также делились собственным опытом по разработке предметного содержания обучения студентов конкретных направлений подготовки и конкретных профилей обучения. Проведем краткий обзор некоторых исследований.

Ряд научных статей П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [4–6] посвящен отбору предметного содержания обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция». В центре внимания ученых находится развитие умений письменной речи студентов-юристов. Учитывая тот факт, что в рамках направления подготовки «Юриспруденция» студенты выбирают один из трех профилей обучения (государственно-правовой, гражданско-правовой и уголовно-правовой), авторы предлагают инвариантный и вариативный компонент содержания обучения письменной речи. Инвариантный компонент включает номенклатуру письменных документов, составлению которых должны научиться студенты всех профилей обучения. Вариативный же компонент содержания обучения письменной речи включает лишь те документы, которые должны научиться составлять выпускники конкретного профиля обучения. Этим содержание обучения письменной речи студентов каждого отдельного профиля будет отражать специфику их будущей профессиональной работы [4–6]. Например, ввиду специфики будущей профессиональной работы студенты государственно-правового профиля обучаются составлению запросов о наличии имущества, вести переписку с арбитражными управляющими и т. п.; уголовно-правового профиля – постановления о возбуждении уголовного дела и принятии его к производству и т. п.; гражданско-правового профиля – исковые заявления об истребовании доказательств по делу, заявления должника о признании несостоятельным (банкротом) и т. п. [5, с. 69]. Данный перечень разработан на

основе реализации принципа опоры на межпредметные связи, учитывая внутрипрофильную специализацию и особенности будущей профессиональной работы студентов.

В другой работе П.В. Сысоев и В.В. Завьялов [14] разработали предметное содержание языкового элективного курса “Introduction to Law”, которое включает ряд тем, отражающих специфику обучения по каждому из трех профилей направления подготовки «Юриспруденция»: гражданско-правовому, уголовно-правовому и государственно-правовому. Таким образом, данный языковой элективный курс выполняет профессионально ориентированную функцию, позволяя учащимся 10 и 11 классов узнать специфику каждого профиля обучения, специфику будущей профессиональной работы выпускников каждого профиля, и, наконец, сделать выбор в пользу одного профиля обучения при поступлении в вуз.

В работе, посвященной составлению предметного содержания обучения студентов направления подготовки «Садоводство» (аграрный вуз) в рамках интегрированного предметно-языкового обучения, А.Г. Соломатина [15] предложила предметное содержание обучения студентов профилей: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство», отражающее специфику будущей профессиональной работы выпускников каждого профиля. Обучающиеся по профилю «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» в процессе обучения иностранному языку в профессиональной сфере могут изучать темы, связанные с существующими типами почв, эрозии и дефляции почвы, плодородия, а также путях повышения плодородия. Студенты профиля «Плодоовощеводство и виноградарство» могут изучать материал, связанный с уходом за виноградниками, сбором и обработкой плодоовощной продукции, транспортировкой урожая и т. п. [15, с. 54].

Исследование К.В. Капраничковой [16] также посвящено отбору предметного содержания обучения студентов аграрного вуза иностранному языку в профессиональной сфере. В центре внимания исследования –

направление подготовки «Агрохимия и агропочвоведение» и профили «Агрохимия и агропочвоведение» или «Агроэкология». Студенты профиля «Агрохимия и агропочвоведение» изучают следующие темы: «Химический состав, почвенные коллоиды, поглощательная способность», «Сельскохозяйственное использование почв», «Качественная оценка и охрана почв, картография почв» и др. Студенты, обучающиеся по профилю «Агроэкология», – «Формирование экологии видов, популяций, биоценозов», «Состав среды, действие экологических факторов на организм», «Структурная организация и классификация экосистем» и т. п. [16, с. 52].

Работа А.А. Максаева [17] посвящена проектированию предметного содержания учебных программ по иностранному языку студентов музыкальных вузов. Центральным элементом работы выступает предметное содержание таких профилей, как «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство» и «Искусство народного пения». Автор предложил обновленное предметное содержание обучения по каждому из профилей. В частности, студенты профиля «Музыкально-инструментальное искусство» изучают темы «История музыкального образования в США», «Музыкально-инструментальное искусство: понятие, виды», «Зарождение музыкальной (инструментальной) культуры в США (от музыки индейцев до нашего времени)», «Музыкально-инструментальное искусство как отражение национальной культуры США: MIM (Musical Instrument Museum)» и др. Студенты профиля «Вокальное искусство» – «Вокальное искусство: понятие, классификации, техники», «Введение в историю формирования музыкальной культуры США», «Музыкальная культура США XVII–XX веков», «Мастера вокального искусства США (например, А. Франклин, лучшей вокалистки по версии Rolling Stones)» и т. п. Студенты профиля «Искусство народного пения» – «Возникновение искусства народного пения в США», «Инструменты народного искусства США», «Методика обучения народному пению» и т. п. [17, с. 62].

Таблица 1

Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия»

Профиль	Предметное содержание обучения
Профиль «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции»	– оборудование для обработки, переработки, транспортировки, приемки, хранения молока, сливочного масла, творога, сыра, мороженого, мяса, тепловой обработки мясных продуктов, холодильной обработки мяса, очистки зерна от примесей, обработки поверхности зерна и обеззараживания; – технологическое оборудование для производства муки, круп, комбикормов, растительных масел; – использование в сельском хозяйстве вентиляционной, холодильной и криогенной техники; – системы холодоснабжения, кондиционирования и вентиляции; – классификация компрессоров для холодильных машин; – холодильные установки и холодоснабжение цеха для сельского хозяйства: охлаждение и замораживание мяса, выработка творога и сметаны, выработка копченой и вареной колбасы, выработка пастеризованного молока; – технологии и оборудование для сушки зерна; – агротехнические требования к сушке семенного и продовольственного зерна; – классификация сушилок конвективного действия
Профиль «Технические системы в агробизнесе»	– зерноуборочные комбайны роторной и комбинированных схем; – общая схема расчета процессов сушки и охлаждения зерна; – технология фотосепарации; – системы питания двигателей с воспламенением от искры, сжатия, системы питания газовых двигателей; – трансмиссия тракторов и автомобилей зарубежных фирм: устройство, принцип действия, конструктивные особенности; – тормозные системы тракторов и автомобилей зарубежных фирм; – ходовые системы и управление тракторов и автомобилей зарубежных фирм; – оценочные показатели надежности сельскохозяйственной техники; – причины нарушения работоспособности машин; – производственный процесс ремонта машин и оборудования; – предремонтное диагностирование; – подготовка машин к восстановлению поврежденных лакокрасочных покрытий; – окраска и антикоррозионная обработка машин; – технологические процессы восстановления изношенных деталей и соединений
Профиль «Технический сервис в агропромышленном комплексе»	– техническое состояние машины и его изменение в процессе эксплуатации; – техническое диагностирование машин; – ремонтно-обслуживающая база; – технология ТО тракторов и комплекта оборудования; – конструктивно-технологическая классификация деталей; – применение пневматического и гидравлического привода в приспособлениях; – корпусные детали, их классификации и материалы; – сборка сельскохозяйственных машин и орудий; – ремонтно-обслуживающие предприятия и подразделения АПК, их типы и назначение; – особенности износа и технологии восстановления почвообрабатывающих и уборочных машин; – ремонт узлов системы питания, узлов системы смазки, охлаждения и раздельно-агрегатной гидросистемы; – ремонт узлов и агрегатов силовой передачи, механизмов управления, ходовой части
Профиль «Электрооборудование и электротехнологии в АПК»	– характеристики генераторов постоянного тока; – электрические нагрузки и устройство сельских электрических сетей; – электрические схемы электрооборудования и электропроводок; – технология монтажа электропроводок; – монтаж электродвигателей; – проектирование комплексной электрификации кормопроизводства; – проектирование комплексной электрификации в животноводстве и птицеводстве, в растениеводстве; – проектирование схем электрических соединений; – технология капитального ремонта электрооборудования; – конструкция электрических машин; – электронная система впрыскивания и зажигания; система регулирования бортового напряжения; электронная система подачи топлива; система охлаждения двигателя; система антиблокировочная (ABS); система антипробуксовки; система регулировки клиренса; – штатные и дополнительно устанавливаемые электронные противоугонные системы; – сервис-функции компьютерного управления трактором и автомобилем; – возможности использования отходов производства и сельскохозяйственных отходов с целью получения электричества и тепловой энергии; – капитальный ремонт силовых трансформаторов; виды неисправностей трансформаторов; – технология ремонта электронных устройств; способы, методы проверки исправности участков цепи и радиоэлементов; – электрооборудование сельскохозяйственного назначения; – использование электрических и магнитных полей в процессах сельхозпроизводства; – обработка кормов и почвы электрическим током; – приборы для оценки и определения наличия напряжения и тока нагрузки в электроустановках

Ю.В. Токмакова [18] в своей работе предложила предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов, обучающихся по трем профилям: «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйственной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства» и «Технология производства и переработки продукции животноводства», направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции». В основе разработки содержания обучения лежит принцип опоры на межпредметные связи. Предметное содержание отражает специфику профессиональной работы выпускников конкретных профилей обучения аграрного вуза.

В своем диссертационном исследовании А.А. Ничипорук [19] предложила содержание обучения студентов специальности «Таможенное дело» работе с деловой документацией на иностранном языке. Автор разработала номенклатуру письменных документов, составлять которые необходимо обучить студентов-таможенников в ходе курса «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Обзор свидетельствует о необходимости разрабатывать предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере на основе опоры на межпредметные связи. Предметное содержание обучения дисциплине в рамках каждого профиля обучения направлено на внутрипрофильную специализацию и обучение студентов через иностранный язык особенностям будущей профессиональной работы по окончании вуза.

ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «АГРОИНЖЕНЕРИЯ»

На основе анализа опыта исследователей, работающих в области интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и профильным дисциплинам, нами было разработано предметное содержа-

ние обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов аграрного вуза направления подготовки «Агроинженерия». В рамках этого направления подготовки выделяются четыре профиля обучения: «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции», «Технические системы в агробизнесе», «Технический сервис в агропромышленном комплексе» и «Электрооборудование и электротехнологии в АПК». Каждый из профилей реализуется одной или несколькими кафедрами Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I. Профиль «Технологическое оборудование для хранения и переработки сельскохозяйственной продукции» – кафедрой сельскохозяйственных машин, тракторов и автомобилей, профиль «Технические системы в агробизнесе» – кафедрой эксплуатации транспортных и технологических машин и кафедрой прикладной механики, профиль «Технический сервис в агропромышленном комплексе» – кафедрой эксплуатации транспортных и технологических машин и профиль «Электрооборудование и электротехнологии в АПК» – кафедрой электроники и автоматики и кафедрой электрификации сельского хозяйства. Для разработки предметного содержания обучения иностранному языку в профессиональной сфере было проведено несколько встреч с преподавателями профильных дисциплин. В результате было разработано предметное содержание обучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» студентов четырех профилей обучения (табл. 1).

Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов четырех профилей направления подготовки «Агроинженерия» отражает специфику будущей профессиональной работы студентов и разработано на основе принципа избыточности. В зависимости от профессиональных потребностей и интересов группы студентов преподаватель будет делать выбор в пользу конкретных тем.

Список литературы

1. *Huntinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.*

2. Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. P.: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
3. Coyle D. Meaning-making, language learning and language using: an integrated approach. Inclusive pedagogy across the curriculum // International Perspectives on Inclusive Education. 2015. Vol. 7. P. 235-258.
4. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.
5. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
6. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38.
7. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.
8. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
9. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
10. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование: сб. науч. тр. 4 Междунар. науч.-практ. конф. Томск: Томск. политехн. ун-т, 2006. С. 3-9.
11. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149-169.
12. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.
13. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
14. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс “Introduction to Law” в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.
15. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. № 173. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
16. Капраничкова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55
17. Максаев А.А. Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68
18. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
19. Ничипорук А.А. Методика обучения работе с деловой документацией на иностранном языке студентов специальности «Таможенное дело»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2019.

References

1. Huntinton T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
2. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne Publ., 1994.

3. Coyle D. Meaning-making, language learning and language using: an integrated approach. Inclusive pedagogy across the curriculum. *International Perspectives on Inclusive Education*, 2015, vol. 7, pp. 235-258.
4. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. (In Russian).
5. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora sodержaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
6. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony sodержaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of “Jurisprudence” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38. (In Russian).
7. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on cultural science of the USA in the system of profile English language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
8. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskoy vuzе [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian).
9. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).
10. Chuchalin A.I., Veleinskaya S.B., Royz S.S. Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professional'nomu inostrannomu yazyku [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language]. *Sbornik nauchnykh trudov 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy koferentsii «Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference “Applied Philology and Engineering Education”]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2006, pp. 3-9. (In Russian).
11. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandem-method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 36, pp. 149-169. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on mastering post-graduate students in written scientific discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).
13. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
14. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Elektivnyy yazykovoy kurs «Introduction to Law» v sisteme professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective course “Introduction to Law” in the system of professionally oriented teaching foreign languages in high school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2018, no. 7, pp. 10-18. (In Russian).
15. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzе [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
16. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo sodержaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuzе [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in the agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review*

- view. *Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55. (In Russian).
17. Maksayev A.A. Proektirovaniye predmetnogo soderzhaniya uchebnykh programm po inostrannomu yazyku dlya studentov vuzov muzykal'nogo profilya [Content design of foreign language academic programmes for students at the musical universities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68. (In Russian).
18. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44. (In Russian).
19. Nichiporuk A.A. *Metodika obucheniya rabote s delovoy dokumentatsiyey na inostrannom yazyke studentov spetsial'nosti «Tamozhennoye delo»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching Work with Business Documents in a Foreign Language to Students of the “Customs” Specialty. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2019. (In Russian).

Информация об авторе

Байдикова Татьяна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: november22@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Поступила в редакцию 03.12.2019 г.

Поступила после рецензирования 24.12.2019 г.

Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Tatiana V. Baydikova, Senior Lecturer of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: november22@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-8250>

Received 3 December 2019

Reviewed 24 December 2019

Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-75-84
УДК 364+378

Формирование навыков решения конфликтов как основы социального здоровья подростка в системе образования

**Наталья Владимировна ГАРАШКИНА, Раиса Михайловна КУЛИЧЕНКО,
Игорь Ашотович АКОПЯНЦ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>, e-mail: nagaraistr@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-2472>, e-mail: raisa_kulichenko@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Formation of conflict resolution skills as the basis of adolescent's social health in the education system

Natalia V. GARASHKINA, Raisa M. KULICHENKO, Igor A. AKOPYANC

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>, e-mail: nagaraistr@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-2472>, e-mail: raisa_kulichenko@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Аннотация. Исследование моделей формирования социальных навыков в контексте обеспечения социального здоровья личности подростка является актуальным направлением теории и практики развития системы образования. Основные социальные навыки подростка формируются в системе образования. Современная школа является сложной системой, которая интегрирует возможности и результирующую доминанту формального и неформального видов образования подростков в освоении навыков разрешения конфликтов. Для понимания сущности программ, обеспечивающих формирование социальных навыков подростков, рассмотрен генезис подростковой конфликтности. В современных условиях важными причинами усиления конфликтности являются социальные проблемы, включая цифровизацию общества и активного применения Интернета, неопределенности социальных ситуаций и размытости идентичности подростков. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выделить три модели организации программ формирования навыков в разрешении конфликтов у подростков: профилактическую, воспитательную и сервисную, включая школьное консультирование. Выделены виды тренингов, знакомящих подростков со стратегиями поведения в конфликтной ситуации, как моделями выбора – «компромисс», «сотрудничество», «соперничество», «избегание», а также стилями управления конфликтами. Дана характеристика двух групп (здоровые и нездоровые) способов разрешения конфликтов. Обоснована характеристика социального здоровья личности с учетом навыков освоения здоровыми способами решения конфликтов. Также приведены формы, этапы технологии и субъекты, организующие программы по освоению навыков решения конфликтов как основы социального здоровья личности подростка.

Ключевые слова: социальные навыки; формальное и неформальное образование; социальное здоровье; модели формирования навыков решения конфликтов; школьное консультирование

Для цитирования: *Гарашкина Н.В., Куличенко Р.М., Акопянц И.А. Формирование навыков решения конфликтов как основы социального здоровья подростка в системе образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 75-84. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-75-84*

Abstract. The study of models for the social skills formation in the context of ensuring the social health of adolescent's personality is an important area of theory and practice of the education system development. The basic social skills of an adolescent are formed in the education system. The contemporary school is a complex system that integrates the capabilities and the resulting dominant of the formal and non-formal types of adolescents' education in the formation of conflict resolution skills. To understand the essence of programs that ensure the adolescents' social skills formation, we consider the genesis of adolescents conflict. In contemporary conditions, important causes of increased conflict are social problems, including digitalization of society and the active use of the Internet, the uncertainty of social situations and the blurred identity of adolescents. An analysis of domestic and foreign studies has allowed us to identify three models of programs organization for formation of adolescents' conflict resolution skills: preventive, educational and service, including school counseling. We highlight the types of trainings introducing adolescents to behavioral strategies in a conflict situation as models of choice – "compromise", "cooperation", "rivalry", "avoidance", as well as conflict management styles. We give the characteristic of two groups (healthy and unhealthy) of conflict resolution methods. We substantiate the characteristic of a person's social health, taking into account the skills of mastering healthy ways of resolving conflicts. We also provide the forms, stages of technology and subjects, organizing programs for the formation of conflict resolution skills as the basis of the social health of a adolescent's personality.

Keywords: social skills; formal and non-formal education; social health; models for the formation of conflict resolution skills; school counseling

For citation: Garashkina N.V., Kulichenko R.M., Akopyanc I.A. Formirovaniye navykov resheniya konfliktov kak osnovy sotsial'nogo zdorov'ya podrostka v sisteme obrazovaniya [Formation of conflict resolution skills as the basis of adolescent's social health in the education system]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 75-84. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-75-84 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема формирования социальных навыков как основы социального здоровья подростка имеет особое значение, становится предметом внимания практиков и исследователей образования.

Сегодня широкое распространение приобретает понятие «социальное здоровье» как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия» [1].

Междисциплинарный анализ позволяет констатировать, что «социальное здоровье – это категория, позволяющая характеризовать норму социального развития человека и общества с учетом параметров социального благополучия личности и среды» [2].

Динамика изменений в обществе усиливает роль социального здоровья как интегрального качества взрослеющей личности и результата профилактической деятельности образовательной организации. В подростковом возрасте социальное здоровье проявляется в способности решать задачи выбора моделей поведения, в переходе из одного социального состояния в другое, более совершенное. Важно, чтобы подросток решал эти задачи на основе формируемых социаль-

ных потребностей и социальных навыков, прежде всего в конструктивном общении.

Основные социальные навыки подростка формируются в организациях системы образования (формальные и неформальные виды). Современная школа является сложной системой, которая интегрирует возможности и результирующую доминанту формального и неформального видов образования. Одним из способов оценки социализирующего потенциала школы является простой подсчет количества времени, которое дети проводят в школе и в деятельности, связанной с образованием. Формальное образование через стандартизированные учебные программы расширяет кругозор учащихся и учит их по-новому взглянуть на себя и свое общество, дает возможности для интеллектуального, эмоционального и социального роста. Таким образом, формальное образование оказывает влияние на продвижение новых ценностей и стимулирование адаптации к изменяющимся условиям через непрерывность освоения знаний и информации.

Возможности неформального образования, связанные с индивидуальными стратегиями детей, позволяют в школе через вари-

тивные программы дополнительного образования осваивать новый социальный опыт, приобретая навыки, необходимые для различных социальных ролей, выполняемых в настоящее время и в будущем. Например, через клубные и кружковые формы работы подростки осваивают законы, традиции и нормы общества, права и обязанности. Дети учатся, как нужно вести себя по отношению к своим товарищам по играм и взрослым, как конкурировать ответственно и как сотрудничать. В системе отечественного образования применяются различные формы и проекты по формированию социальных навыков как основы социального здоровья подростков.

В практике образования за рубежом также актуализируется разработка и реализация в системе образования программ формирования социальных навыков, повышения социально-эмоциональной компетентности, здоровья, хорошего самочувствия и гражданской активности подростков.

Анализ зарубежного опыта показывает, что активно внедряются программы для подростков в совокупности формального и неформального образования, нацеленные на развитие:

- способности взаимодействовать;
- практики безопасного и здорового поведения;
- ответственного вклада в деятельность своих сверстников, школы и сообщества;
- основных компетенций, трудовых навыков и ценностей как базы для будущей значимой занятости и заинтересованного гражданства.

В образовательных системах все педагогические работники нацелены на формирование навыков в управлении и решении конфликтов. Успешность в решении данной проблемы связана с осмыслением причин конфликтного поведения в подростковом возрасте. В работах Л.И. Божович, Л.С. Славиной, Б.С. Волкова, В.И. Илийчука данное поведение рассматривается как результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и самим человеком. В современном обществе конфликты, возникающие у подростков, связывают с изменениями объективного положения подростка в жизни, с противоречием между его потребностями и ограниченностью средств их удовлетворения, а также утверждение своего

«Я». Наиболее распространены среди современных подростков конфликты лидерства. По наблюдениям психологов (О.Д. Ситковская, О.Ю. Михайлова), «путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма и жестокости» [3].

А.А. Бодалев выделяет «три вида причин подростковой конфликтности: причины, связанные с психофизиологическими особенностями развития; собственно психологические причины; социальные причины» [4].

Социальный конфликт в подростковой среде обусловлен рядом факторов, среди которых: особенности социального положения, различные социально-психологические свойства, возрастные и психологические особенности [5].

В этом возрасте у ребенка появляются осознанные цели, долгосрочные планы. Тогда и формируется личность школьника, его мировоззрение, происходит осознание своего внутреннего «Я», гуманистических ценностей. В данный период жизни человека конфликтные ситуации, которые часто возникают при общении с другими людьми, влияют на становление личности [6].

Благоприятными условиями для развития конфликтных ситуаций, в том числе и в образовательной среде, являются: «цифровизация, распространение Интернета; отсутствие общественного заказа на определенную желательную жизненную траекторию вырастающего подростка; высокая социальная напряженность и неопределенность; изменение структуры и ценностей семьи; размытая идентичность подростка» [7].

Если подростки не справляются с разрешением конфликтов, то это может привести к различным проблемам с социальным, психическим и физиологическим здоровьем.

Анализ исследований позволил выделить различные модели организации программ по решению проблемы подростковой конфликтности.

Так, например, И.С. Бубнова, А.Н. Арганова выделяют три организационные модели школьной службы примирения: «профилактическая» модель; «воспитательная» (педагогическая) модель; «сервисная» модель [8].

В рамках первой «профилактической» модели служба примирения призвана декриминализировать подростковую среду, содейст-

водить устранению причин противоправного поведения школьников.

В рамках «воспитательной» («педагогической») модели создание службы рассматривается как проявление детской активности, способ самореализации детей в позитивном ключе. Ценится не столько сам продукт, который производит служба (программы примирения), сколько появление в школе объединения, воспитывающего у своих членов высокие нравственные и деловые качества через привлечение к добровольчеству.

Третья модель – «сервисная», отличается тем, что она направлена на расширение возможностей в оказании услуг [9].

В профилактической и воспитательной работе в системе образования активно применяются тренинги, знакомящие подростков со стратегиями поведения в конфликтной ситуации.

Подросток в ходе тренинговой программы может освоить стратегии поведения в конфликтной ситуации, которые связаны с наиболее часто встречаемыми моделями выбора – «компромисс», «сотрудничество», «соперничество», «избегание»:

- при конфликтной стратегии «конкуренции» подросток предпочитает нападение в устной форме, использует все возможные действия с целью достижения результатов;

- при конфликтной стратегии «приспособления» подростки могут позволить пойти на уступки, пренебрегая своими собственными;

- при конфликтной стратегии «избегания» в большей степени подростки не принимают никаких действий для его разрешения;

- при конфликтной стратегии «компромисс» подростки пытаются устранить конфликт путем определения решения, которое является частично удовлетворительным для обеих сторон, но полностью неудовлетворительным ни для одной из них;

- при конфликтной стратегии «сотрудничество» подростки пытаются озвучивать свои собственные проблемы в попытке найти взаимные и полностью удовлетворительные решения (беспроблемный вариант) [10].

В ходе тренингов, формирующих навыки разрешения конфликтов, дети знакомятся со стилями их разрешения. Курдек разработал перечень стилей разрешения конфликтов

(CRSI), его шкала состоит из четырех стилей разрешения конфликтов:

- 1) позитивный, который включает компромисс и переговоры;

- 2) вовлечение в конфликт, относящееся к использованию личных атак и потере контроля;

- 3) уход, который подразумевает отказ обсуждать проблемный вопрос;

- 4) ситуация, когда человек сдается и не отстаивает свое собственное мнение [11].

Конструктивное, отстраненное и конфликтное вовлечение являются общими стратегиями в управлении конфликтами [11].

Формирование навыков разрешения и управления конфликтами является основой социального здоровья личности, зарубежные авторы считают, что эти социальные навыки начинают формироваться в раннем детстве. Семья обеспечивает большую часть контекста социального развития для детей. Несмотря на то, что семейный контекст является согласованной отправной точкой для развития навыков разрешения конфликтов, пути их формирования у подростков могут быть совершенно разными.

Способы, которыми человек изучает или осваивает навыки решения и управления конфликтами, сложны, потому что на них влияют комбинации факторов. Например, это такие факторы, как управление конфликтами в семье, в отношениях «родитель–ребенок» и в характеристиках ценностей. Эти идентифицированные факторы часто дополнительно опосредуются другими переменными, такими как пол, способности разрешения конфликтов, качество и количество взаимодействий.

В целом, анализ исследований показывает, что есть в основном две категории конфликтной стратегии подростков: конструктивная и деструктивная. Конструктивная стратегия конфликта включает в себя, но не ограничивается поведением, которое способствует решению проблем, контролирует гнев, подтверждает мнение и поддерживает личность.

Конструктивные конфликтные стратегии называются компромиссными, стимулирующими, ориентированными на других функциональным гневом и положительным решением проблем.

Деструктивное поведение подростка при решении проблем включает в себя, но не ог-

раничивается этим, словесное или физическое насилие, защиту, враждебность, потерю самоконтроля и угрозу.

Избегающее поведение включает отклонение от конфликта, уход от разговора и социальную отдаленность. Когда эта третья категория не используется в конкретном исследовании, избегающее поведение обычно классифицируется как стратегия разрушительного конфликта [12].

Способы разрешения конфликтов можно разделить на две группы как здоровые и нездоровые способы (табл. 1).

Социальное здоровье с учетом навыков освоения здоровыми способами решения конфликтов характеризуется развитыми навыками и эффективными стратегиями, которые способствуют адекватному преодолению и предотвращению негативных взаимодействий, и напротив, дисфункциональные социальные взаимодействия приводят к неблагоприятию и повышают вероятность обострения конфликтов. Определяемые как межличностные формы поведения, используемые для преодоления разногласий, стратегии разрешения конфликтов также классифицировались на конструктивные и деструктивные стили. В то время как первый демонстрирует позитивный эмоциональный тон и помогает сохранить привязанность, последний наносит ущерб людям и отношениям из-за проявленной враждебности и неуважения.

Педагоги, проектирующие программы формирования социального здоровья, должны учитывать особенности поведения подростков с агрессивным поведением:

- неустойчивость интересов;
- повышенную внушаемость;
- низкий уровень нравственных представлений;
- эмоциональную грубость;
- озлобленность [13].

Также проектирование программ осуществляется с учетом указанных особенностей детей, например, важно не только трансформировать агрессивную реакцию на преодоление причины конфликта, но и расширить включенность в игровые ситуации для освоения набора приемлемых, мягких или нейтральных тактик разрешения конфликта. Способность подростка с девиантным поведением при конфликтных ситуациях использовать аргументы, логику и факты для подтверждения своей позиции; готовность к компромиссу, диалогу, способность принести извинения и попросить прощение; готовность к сотрудничеству, желание решать возникшую проблему и предложение помощи, стремление поиска общего, а не различий – это результаты участия в игровых упражнениях.

В структуру педагогических методов программ групповой профилактической работы в школе, реализуемых школьным психологом или социальным педагогом, представителем службы школьной медиации (примирения), необходимо, следовательно, включать технологии формирования конструктивной конфликтной позиции, мотивации конструктивного конфликта, компетенции договороспособности.

Таблица 1

Группы способов разрешения конфликтов

Здоровые и нездоровые способы разрешения конфликтов	
Нездоровые реакции на конфликты	Здоровые реакции на конфликты
Неспособность распознавать и реагировать на то, что имеет значение для другого человека	Способность сопереживать точке зрения другого человека
Взрывные, гневные, обидные и обиженные реакции	Спокойная, не оборонительная и уважительная реакция
Уход от любви, приводящий к отвержению, изоляции, стыду и страху быть покинутым	Готовность простить и забыть, а также пройти мимо конфликта, не держа обиды или гнева
Неспособность идти на компромисс или видеть сторону другого человека	Умение искать компромиссы и избегать наказания
Чувство страха или избегание конфликта; ожидание плохого результата	Вера в то, что лицом к лицу столкнуться с конфликтом – это самое лучшее для обеих сторон

Основу индивидуальной программы саморазвития подростка и программы групповых занятий учащихся, стоящих на профилактическом (внутришкольном) учете, должны составлять упражнения, задания по обучению конструктивному поведению в конфликте [14].

Решение подростковых конфликтов в рамках образовательной организации может быть делегировано социальному педагогу. Этапы решения конфликта представлены на рис. 1 [15].

Результатом формирования у подростков навыков разрешения конфликтов является свободное овладение принципами управления конфликтами, это принцип понимания и принцип предвидения [16].

Необходимо заниматься профилактикой конфликтов в школьных коллективах, и самое главное – делать это своевременно. «Во-первых, профилактика конфликтов способствует повышению качества учебного процесса. Во-вторых, конфликты оказывают заметное негативное влияние на психическое и психологическое состояние и настроение

конфликтующих. И, наконец, в-третьих: именно в школе у подростка формируются навыки разрешения противоречий» [17].

Основная проблема обучения подростков навыкам взаимодействия в конфликте в условиях психолого-педагогического тренинга заключается в поиске оптимальной стратегии поведения учащихся в конфликте. Опыт, полученный в тренинговых группах, создает у подростков платформу для выработки определенного социального «иммунитета» [18].

В зарубежных исследованиях активно реализуются программы школьного консультирования при сопровождении разрешений конфликтных ситуаций. Результаты исследований установили зависимость между организацией программ школьного консультирования и успеваемостью в раннем подростковом возрасте. Такие исследования помогают оценить эффективность развивающего консультирования и системных вмешательств в школьных программах консультирования, которые способствуют академической успешности.



Рис. 1. Этапы решения конфликта социальным педагогом

J.R. Culbreth и J.L. Scarborough ввели функцию школьного советника – как брокера ресурсов. Как брокер ресурсов, школьный консультант выполняет три основных обязанности:

1) определение ресурсов, необходимых для школы, с использованием данных оценки;

2) получение доступа к ресурсам для школы через эффективную коммуникацию оценки результатов;

3) обеспечение использования ресурсов в школе посредством эффективного сотрудничества и общения с другими заинтересованными сторонами в школьных условиях. Действенное выполнение этих трех обязанностей может привести к успешному выполнению традиционных консультативных вмешательств, таких как программы руководства в классе другими администраторами или учителями. Школьный консультант способен контролировать последствия вмешательства, осуществлять сбор данных и анализ последствий программы школьного консультирования. Эффективность консультативного вмешательства приводит к успеху подростков именно тогда, когда школьный консультант является брокером ресурсов.

Действующим стандартом для лучших практик школьных программ консультирования является Национальная модель АСКА (Американская ассоциация школьных советников).

Данная модель охватывает четыре квадранта школьного консультирования, в которых непосредственно участвуют школьные консультанты. Это четыре деятельности компонента:

1) содержательная основа школьной программы консультирования, которая приносит пользу всем учащимся;

2) формы взаимодействия и методы предоставления школьного консультирования;

3) управление программой, которое конкретно и четко очерчивает потребности школы;

4) формы отчетности, демонстрирующие эффективность школьной программы консультирования в измеряемых показателях.

Школьные консультанты не только предоставляют услуги отдельным учащимся, но и обеспечивают комплексную программу, которая предоставляет услуги для всех участников образовательной системы. Комплексная модель руководства и консультирования включает в себя реализацию структурированной, последовательной и организованной программы в школьном округе с учащимися от детского сада до окончания средней школы [19].

Таким образом, анализ моделей формирования социальных навыков в контексте обеспечения социального здоровья личности подростка показывает, что они становятся в системе формального и неформального образования. Именно школа интегрирует возможности и результирующую доминанту формального и неформального видов образования подростков в области разрешения конфликтов. Для проектирования программ, обеспечивающих формирование социальных навыков подростков, необходимо учитывать причины подростковой конфликтности, согласованность способности решать конфликты и социального здоровья личности, а также их взаимосвязи с факторами семейного воспитания, педагогических вмешательств и средств различных организационных моделей, программ формирования навыков в разрешении конфликтов у подростков. Все это позволило выделить три основные организационные модели формирования навыков социального здоровья: профилактическую, воспитательную и сервисную, включая школьное консультирование, которые активно применяются в практике образования.

Список литературы

1. Куличенко Р.М., Дьячек Т.П. Реабилитация семей и детей как фактор сохранения социального здоровья населения (региональный опыт) // Фундаментальные исследования. 2004. № 2. С. 170-172.
2. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Инновационные технологии обеспечения социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 10 (162). С. 72-81. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81
3. Златина А.А. Исследование конфликтов между мальчиками и девочками подросткового возраста в условиях раздельно-параллельного обучения // Academy. 2016. № 5 (8). С. 70-81.

4. Бодалев А.А. Особенности межличностного общения как фактора возможного возникновения конфликтов // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения: межвуз. сб. науч. тр. М., 1986. С. 18-26.
5. Шишонина Н.В., Андреасян И.А. Формирование социальной зрелости подростка посредством конфликта // Innovation Science: сб. науч. тр. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. Смоленск, 2019. С. 52-54.
6. Маховых Ю.А. Коррекция выбора стратегии поведения подростков в конфликтных ситуациях // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 2-1. С. 47-50.
7. Масленникова А.А., Асташова Т.В. Организация психологической работы с подростками по профилактике конфликтов // Психологическая служба школы: реальность и перспективы: сб. материалов рег. науч.-практ. конф. Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2018. С. 29-32.
8. Бубнова И.С., Арганова А.Н. Школьная медиация как технология разрешения конфликтов в подростковой среде // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 90-93.
9. Заусенко И.В., Озерова Е.В. Поведение подростков в конфликте: стратегии и факторы их выбора // Психологическое благополучие современного человека: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2018. С. 410-420.
10. Фирсова Е.С. Особенности поведения подростка в конфликте // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 2. С. 90-93.
11. Bonache H., Ramirez-Santana G., Gonzalez-Mendez R. Conflict resolution styles and teen dating violence // International journal of clinical and health psychology. 2019. № 16 (3). P. 276-286.
12. Marcoux P. Exploring Young Adult Conflict Management Skill Development. 2008. URL: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1100 (accessed: 01.08.2019).
13. Гур А.В. Стратегии поведения подростков в конфликтах // Аллея науки. 2017. № 16 (5). С. 210-213.
14. Самсонова Н.В., Дейнега Е.В. Девиантное конфликтное поведение подростков // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 188-189.
15. Гурьянова И.В. Роль социального педагога в профилактике и регулировании подростковых конфликтов в образовательной организации // Профилактика саморазрушающего поведения детей и подростков: история, теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево, 2017. С. 243-248.
16. Ошейко С.Н. Формирование конфликтологической компетентности в подростковом возрасте // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. тр. 12 Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 2018. С. 45-48.
17. Викторенко Е.Ю. Особенности поведения подростков в конфликтах в новой образовательной среде // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Брянск, 2018. С. 165-171.
18. Савинова Т.В., Савинова О.А. Развитие конструктивных способов разрешения конфликта подростков средствами психологического тренинга // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2017. № 1. С. 187-191.
19. Culbreth J.R., Scarborough J.L. Role stress among practicing school counselors // Counselor Education and Supervision. 2005. № 45 (1). P. 58-72.

References

1. Kulichenko R.M., Dyachek T.P. Reabilitatsiya semey i detey kak faktor sokhraneniya sotsial'nogo zdorov'ya naseleniya (regional'nyy opyt) [Rehabilitation of families and children as a factor in maintaining the social health of the population (regional experience)]. *Fundamental'nyye issledovaniya – Fundamental Research*, 2004, no. 2, pp. 170-172. (In Russian).
2. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Innovatsionnyye tekhnologii obespecheniya sotsial'nogo zdorov'ya [Innovative technology to ensure social health]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series Humanities*, 2016, vol. 21, no. 10 (162), pp. 72-81. (In Russian). DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-72-81
3. Zlatina A.A. Issledovaniye konfliktov mezhdru mal'chikami i devochkami podrostkovogo vozrasta v usloviyakh razdel'no-parallel'nogo obucheniya [The study of conflicts between boys and girls of adolescence in conditions of separate-parallel education]. *Academy*, 2016, no. 5 (8), pp. 70-81. (In Russian).
4. Bodalev A.A. Osobennosti mezhlichnostnogo obshcheniya kak faktora vozmozhnogo vozniknoveniya konfliktov [Features of interpersonal communication as a factor in the possible conflicts occurrence]. *Konflikty v shkol'nom vozraste: puti ikh preodoleniya i preduprezhdeniya* [Conflicts at School Age: Ways to Overcome Them and Prevent]. Moscow, 1986, pp. 18-26. (In Russian).

5. Shishonina N.V., Andreasyan I.A. Formirovaniye sotsial'noy zrelosti podrostka posredstvom konflikta [The formation of social maturity of a teenager through conflict]. *Materialy 1 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Innovation Science»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Innovation Science"]. Smolensk, 2019, pp. 52-54. (In Russian).
6. Makhovyykh Y.A. Korrektsiya vybora strategii povedeniya podrostkov v konfliktnykh situatsiyakh [Correction of the choice of strategy of behavior of adolescents in conflict situations]. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki* [Scientific Review. Pedagogical Sciences], 2019, no. 2-1 pp. 47-50. (In Russian).
7. Maslennikova A.A., Astashova T.V. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty s podrostkami po profilaktike konfliktov [Organization of psychological work with adolescents on conflict prevention]. *Materialy regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologicheskaya sluzhba shkoly: real'nost' i perspektivy»* [Proceedings of the Regional Scientific and Practical Conference "School Psychological Service: Reality and Prospects"]. Astrakhan, Astrakhan University Publishing House, 2018, pp. 29-32. (In Russian).
8. Bubnova I.S., Arganova A.N. Shkol'naya mediatsiya kak tekhnologiya razresheniya konfliktov v podrostkovoy srede [School mediation resolve conflict among adolescents as technology]. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii – Psychology in Economics and Management*, 2013, no. 2, pp. 90-93. (In Russian).
9. Zausenko I.V., Ozerova E.V. Povedeniye podrostkov v konflikte: strategii i faktory ikh vybora [Behavior of adolescents in conflict: strategies and factors of their choice]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologicheskoye blagopoluchiye sovremennogo cheloveka»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Psychological Well-Being of Modern Man"]. Yekaterinburg, 2018, pp. 410-420. (In Russian).
10. Firsova E.S. Osobennosti povedeniya podrostka v konflikte [Features of adolescent behavior in conflict]. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya* [Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education], 2019, no. 2, pp. 90-93. (In Russian).
11. Bonache H., Ramírez-Santana G., Gonzalez-Mendez R. Conflict resolution styles and teen dating violence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2019, no. 16 (3), pp. 276-286.
12. Marcoux P. *Exploring Young Adult Conflict Management Skill Development*. 2008. Available at: https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/1100 (accessed 01.08.2019).
13. Gur A.V. Strategii povedeniya podrostkov v konfliktakh [Behavior strategies for adolescents in conflicts]. *Alleya nauki* [Alley of Science], 2017, no. 16 (5), pp. 210-213. (In Russian).
14. Samsonova N.V., Deynaga E.V. Deviantnoye konfliktnoye povedeniye podrostkov [Teenage conflict seeking deviant behavior]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2018, no. 6 (73), pp. 188-189. (In Russian).
15. Guryanova I.V. Rol' sotsial'nogo pedagoga v profilaktike i regulirovanii podrostkovykh konfliktov v obrazovatel'noy organizatsii [The role of a social educator in the prevention and regulation of adolescent conflicts in an educational organization]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Profilaktika samorazrushayushchego povedeniya detey i podrostkov: istoriya, teoriya i praktika»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Prevention of the Self-Destructive Behavior of Children and Adolescents: History, Theory and Practice"]. Orekhovo-Zuyevo, 2017, pp. 243-248. (In Russian).
16. Osheyko S.N. Formirovaniye konfliktologicheskoy kompetentnosti v podrostkovom vozraste [The formation of conflict competency in adolescence]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauka i obrazovaniye: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Science and Education: Domestic and Foreign Experience"]. Belgorod, 2018, pp. 45-48. (In Russian).
17. Viktorenko E.Y. Osobennosti povedeniya podrostkov v konfliktakh v novoy obrazovatel'noy srede [Features of the adolescents behavior in conflicts in the new educational environment]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Organizatsionnyye i psikhologo-pedagogicheskiye problemy bezopasnosti lichnosti i sotsial'noy sredy»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Organizational and Psychological-Pedagogical Problems of Personal Security and Social Environment"]. Bryansk, 2018, pp. 165-171. (In Russian).
18. Savinova T.V., Savinova O.A. Razvitiye konstruktivnykh sposobov razresheniya konflikta podrostkov sredstvami psikhologicheskogo treninga [The development of constructive methods for conflict resolution teens by means of psychological training]. *Aktual'nyye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoy psikhologii* [Current Problems and Prospects of Contemporary Psychology Development], 2017, no. 1, pp. 187-191. (In Russian).
19. Culbreth J.R., Scarborough J.L. Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 2005, no. 45 (1), pp. 58-72.

Информация об авторах

Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nagaraizr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>

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

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

Акопянц Игорь Ашотович, аспирант, кафедра социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shi15direktor@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Гарашкина Наталья Владимировна
E-mail: nagaraizr@mail.ru

Поступила в редакцию 24.09.2019 г.
Поступила после рецензирования 21.10.2019 г.
Принята к публикации 20.12.2019 г.

Information about the authors

Natalia V. Garashkina, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nagaraizr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>

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

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

Igor A. Akopyanc, Post-Graduate Student, Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shi15direktor@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Natalia V. Garashkina
E-mail: nagaraizr@mail.ru

Received 24 September 2019
Reviewed 21 October 2019
Accepted for press 20 December 2019

Структурно-содержательная характеристика системы духовно-действенных отношений студентов – будущих учителей физической культуры

Михаил Иванович СТАРОВ, Эседулла Маллаалиевич ОСМАНОВ

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

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

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5439-2594>, e-mail: starovmi@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7493-2351>, e-mail: osmanov@bk.ru

Structural and substantive characteristics of the system of spiritual and effective relations of students – future teachers of physical culture

Mikhail I. STAROV, Esedulla M. OSMANOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5439-2594>, e-mail: starovmi@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7493-2351>, e-mail: osmanov@bk.ru

Аннотация. Рассмотрены система и подсистемы духовно-действенных отношений будущего учителя физической культуры к окружающей объективной и субъективной действительности, в том числе и к самому себе. Дана структурно-содержательная характеристика в процессе обучения в среднем или высшем учебном заведении, в которых готовят таких специалистов. При структурировании духовно-действенных отношений студентов – будущих учителей физической культуры на подсистемы нами использовалась философско-психологическая методология: системно-структурный, деятельностный, субъективный, личностно-ориентированный и отношенческий подходы. Выделены в системе отношений, в которую включен будущий учитель физической культуры в учебном заведении, следующие подсистемы духовно-действенных отношений: первая подсистема духовно-практических отношений – отношение субъекта к различным видам студенческой жизнедеятельности, вторая подсистема духовно-действенных отношений будущего учителя к средствам массовой информации, третья подсистема духовно-действенных отношений будущего учителя физкультуры к другим людям, четвертая подсистема духовно-практических отношений студента к социальным группам, пятая подсистема духовно-действенных отношений субъекта к материальной действительности, шестая подсистема отношений к субъективной действительности, седьмая подсистема духовно-действенных отношений субъекта к своему Я, к своему внутреннему миру.

Ключевые слова: будущий учитель физической культуры; личность; духовно-действенные отношения; система; подсистемы

Для цитирования: *Старов М.И., Османов Э.М.* Структурно-содержательная характеристика системы духовно-действенных отношений студентов – будущих учителей физической культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 85-90. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-85-90

Abstract. We consider system and subsystems of spiritual and effective relations of the future teacher of physical culture to the surrounding objective and subjective reality, including relations to yourself. We give a structural and substantive characteristic in the course of education in a secondary or higher educational institution, in which such specialists are trained. In structuring the spiritual and effective relations of students – future teachers of physical culture on subsystems we

use philosophical and psychological methodology: systemic and structural, activity, subjective, personal-oriented and relative approaches. We identify in the system of relations, which include the future teacher of physical culture at the educational institution, the following subsystems of spiritual and effective relations: the first subsystem of spiritual and practical relations is the attitude of the subject to various types of student life activity, the second subsystem of the spiritual and effective relations of the future teacher to the mass media, the third subsystem of spiritual and effective relations of the future teacher of physical culture to other people, the fourth subsystem of the student's spiritual and practical relations to social groups, the fifth subsystem of the subject's spiritual and effective relations to material reality, the sixth subsystem of relations to subjective reality, the seventh subsystem of spiritual and effective relations of the subject to his Self, to his inner world.

Keywords: future teacher of physical culture; personality; spiritual and effective relations; system; subsystems

For citation: Starov M.I., Osmanov E.M. Strukturno-soderzhatel'naya kharakteristika sistemy dukhovno-deystvennykh otnosheniy studentov – budushchikh uchiteley fizicheskoy kul'tury [Structural and substantive characteristics of the system of spiritual and effective relations of students – future teachers of physical culture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 85-90. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-85-90 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Исследованием проблемы профессиональной подготовки и формирования личности учителя в высших и средних педагогических учебных заведениях постоянно занимались ряд крупнейших отечественных научных коллективов под руководством известнейших ученых педагогов и психологов, таких как С.И. Архангельский, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, К.Д. Ушинский, Т.И. Шамова, А.И. Щербаков, В.А. Яковлев и др.

Эту проблему исследовали и продолжают изучать многие их ученики и последователи, у которых уже свои научные школы и направления в этой педагогической отрасли. Назовем только некоторых из них. Ученые-педагоги и психологи Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский, Г.М. Каджаспирова, Е.А. Леванова, Л.С. Подымова, Л.М. Митина, Н.Е. Щуркова (Москва); Г.И. Аксенова, В.А. Беляева, Л.К. Гребенкина (Рязань); Ю.В. Варданян (Саранск); М.А. Вейт, Н.М. Самсонов, Т.Д. Сулова, В.В. Черняев (Липецк); Н.В. Карташов, Н.А. Тюгаева (Калуга); И.Ф. Исаев (Белгород); Н.И. Вьюнова (Воронеж); В.С. Макеева, В.А. Николаев (Орел); И.Ф. Плетенева (Елец); В.В. Полукаров (Пенза); Л.И. Мищенко, В.М. Меньшиков, А.Г. Пашков, А.Н. Ходусов (Курск); Л.Н. Макарова, М.И. Старов, И.А. Шаршов (Тамбов); Н.Е. Мажар, В.А. Сонин (Смоленск); М.Ю. Швецов (Чита); Е.Н. Шиянов

(Ставрополь); В.Г. Максимов (Чебоксары); В.А. Мищенко (Ханты-Мансийск) и др.

Ежедневная исследовательская работа в этом научно-методическом направлении активно ведется по линии Российской академии образования (РАО), Международной академии непрерывного педагогического образования (МАНПО) и Международной педагогической академии (МПА).

Однако на основе анализа научных источников можно отметить, что достаточно внимания ученые уделяют исследованию проблем по использованию физической культуры и спорта в формировании будущих специалистов различных учебных заведений, а конкретно о профессиональной подготовке и личностном становлении именно учителей физической культуры в сфере духовно-действенных отношений в учебных заведениях в настоящее время мало – это свидетельствует об актуальности поднятой нами проблемы. Всем известна роль физических упражнений и спорта для сохранения, укрепления их здоровья, а также воспитания духовно-нравственных черт личности. В этом несомненна роль преподавателей физического воспитания.

Великий отечественный педагог К.Д. Ушинский писал: «...если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна узнать его тоже во всех отношениях» [1, с. 23]. Его изречение актуально и в настоящее время.

Исследуя структуру личности, психологи Б.Г. Ананьев, Б.И. Додонов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и другие выделяют в ней направленность и составляющие ее отношения [2–6]. Это позволило приступить непосредственно к теоретико-методологическому обоснованию нашего научного поиска по определению структурно-содержательной характеристики системы духовно-действенных отношений в профессиональном и личностном становлении будущего учителя физической культуры в учебном заведении.

На основе теоретических и практических достижений отечественных психологов о личности как совокупности индивидуального бытия (Б.А. Вяткин, В.С. Мерлин, Б.М. Теплов) [7–9] и общественных отношений нами предпринята попытка выделения системы и подсистем объективных и субъективных отношений, в которых происходит развитие личности студентки или студента – будущих учителей физической культуры. Необходимость такого научного подхода возникла в связи с тем, что будущий специалист является не столько объектом воздействия совокупности духовно-действенных отношений, сколько субъектом, имеющим свой внутренний мир, и относящимся к различным подсистемам, то есть нас интересовало, как сама развивающаяся личность будущего учителя физкультуры относится к объективной и субъективной действительности.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении и вычленении структуры системы и содержания каждой из подсистем духовно-действенных отношений, в которых находится будущий учитель физической культуры в учебном заведении.

Нами в качестве исходного взято определение категории «отношение» у В.Н. Мясищева [5], что «отношения человека» представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психологическую связь его с различными сторонами объективной и субъективной (доп. М.И. Старова) действительности, выражающейся в его действиях, решениях, переживаниях. В свою очередь они и формируются в процессе деятельности. Далее он считает: что «отношение» – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоций, желания или потребности. Отношения, по его мнению,

являются движущей силой развития личности. Так как каждая личность неповторима и является своеобразной индивидуальностью, то ниже приводим систему и подсистемы духовно-действенных отношений, в совокупность которых включен будущий учитель как субъект обучения и воспитания, а также рассматриваем отношение студентов к каждому из представленных феноменов.

Прежде всего, основываясь на положении А.Н. Леонтьева о том, что личность формируется в первую очередь в деятельности [10], нами выделена *первая подсистема духовно-практических отношений* субъекта к различным видам студенческой жизнедеятельности: учебной, педагогической, трудовой, общественной, физкультурно-спортивной, к хобби.

По мнениям Ю.М. Забродина, В.Н. Куницыной, В.Н. Панферова, на развитие личности сильное воздействие оказывают средства массовой информации [11–13], поэтому нами определена *вторая подсистема духовно-действенных отношений* будущего учителя физической культуры к информации: учебно-воспитательной, из книг, периодической печати, из средств вещания (телевидение, кино, компьютер, Интернет и т. д.), от других людей, из массовых развлекательных или общественных торжественных мероприятий.

Основываясь на теориях Б.Ф. Ломова, А.А. Бодалева, Н.Н. Обозова [4; 14; 15], выделена *третья подсистема духовно-практических отношений* будущего специалиста физической культуры к другим людям: детям, товарищам по учебной и физкультурно-спортивной деятельности, преподавателям, школьным учителям, друзьям по интересам или местожительству, членам семьи, родителям, братьям, сестрам, старшему поколению, то есть эта подсистема характеризует взаимоотношения студентов с другими субъектами.

Так как студенческая молодежь включена в макро- и микросоциум, то необходимо отметить *четвертую подсистему духовно-действенных отношений* к социальным группам: микросреде (учебная группа, спортивная секция), макросреде (колледж или вуз), объединению по интересам (театральная студия, хор, волонтерство и т. д.), педа-

гогическому коллективу, семье как первичной социальной ячейке, обществу в целом.

Пятая подсистема духовно-действенных отношений будущего учителя физической культуры – это отношения, по мнению С.Л. Рубинштейна [16], к материальной действительности: памятным местам (родному дому, памятникам культуры, знаменательным событиям, знаменитым людям, могилам близких и т. д.), природе и природным богатствам, произведениям искусства (картинам, скульптурам, иконам, различным изделиям и др.), частной (личной), государственной и коллективной собственности (деньгам, постройкам, земле).

Общая культура будущего учителя формируется, по мнению Е.И. Артамоновой [17], через *шестую подсистему духовно-действенных отношений* к субъективной действительности: музыкальным произведениям, религиозным воззрениям и церковным обрядам, средствам народной мудрости (сказаниям, поговоркам, пословицам, анекдотам, афоризмам и др.), этническим изречениям и традициям, духовно-нравственным ценностям, Родине.

В связи с тем, что будущий учитель физической культуры является субъектом, мы выделяем *седьмую подсистему духовно-действенных отношений к своему Я*, к своему внутреннему миру, то есть самосознание, самооценку, самообразование, самовоспитание, физическое и умственное самосовершенствование, самоактуализацию в социуме. Каждый субъект относится к выделенным нами подсистемам духовно-действенных отношений неодинаково: к одним позитивно, к другим негативно, а к третьим безразлично.

Предложенная нами система и подсистемы духовно-действенных отношений к окружающей объективной и субъективной действительности охватывает широкий спектр социальных, познавательных, нравственно-этических, эстетических, межнациональных, экологических, патриотических, религиозных, экономических и других связей, мотивов и потребностей, характеризующих комплексную направленность личности будущего учителя физической культуры в процессе обучения в учебном заведении.

К тому же доминирующие в системе отношений студента – будущего учителя физической культуры стенические или астенические эмоции, а вместе с тем и все настроение, выражают превалирующий тип подсистем отношений к миру действительности, сознательную или бессознательную переработку своего аккумулированного жизненного опыта. Последний играет основную роль в духовно-нравственном и профессиональном формировании мироотношения педагога-оптимиста, компетентного и энергичного, или педагога-пессимиста, пассивного и не любящего свою будущую профессию.

Современному российскому обществу, современной школе в большей мере нужен педагог-оптимист с господствующим эмоционально-позитивным настроением к окружающей действительности, людям, детям, необходимым для преподавания физической культуры. Он должен уметь регулировать свой эмоциональный тон в работе с учащимися, сопереживать, то есть обладать чувством эмпатии (сопереживания) по отношению к занимающимся физическими упражнениями детям.

Мы выделили наиболее целесообразную систему и подсистемы духовно-действенных отношений студенческой жизнедеятельности в процессе профессиональной подготовки и формировании личности будущего учителя физической культуры. В процессе лонгитюдного наблюдения нами было установлено, что подсистемы видоизменяемы в зависимости от трансформации системы российского образования и этапов становления будущего учителя физической культуры в пространстве педагогических колледжей и вузов.

Таким образом, личность будущего учителя физической культуры как индивидуального бытия и профессионала развивается через внутренний мир субъекта под воздействием целенаправленного моделирования и проектирования системы и подсистем духовно-действенных отношений и проходит через интериоризацию и экстериоризацию и ряд стадий: возникновение, формирование, становление, зрелость, совершенствование, преобразование, коррекцию и при необходимости реабилитацию.

Список литературы

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. Москва; Ленинград, 1952. Т. 2. С. 52-53.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 336 с.
3. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 18-29.
4. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. 1981. Т. 1. № 1. С. 3-8.
5. Мясичев В.Н. Психология отношений. М.: Модек, 1995.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с.
7. Вяткин Б.А. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие в специфических условиях спортивной деятельности // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 2. С. 73-84.
8. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самовоспитание, самосознание. Пермь: ПГГПИ, 1990. 110 с.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: АПН РСФСР, 1961. 182 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
11. Забродин Ю.М., Харитонов А.П. Психологические аспекты передачи информации через каналы коммуникации // Психологические исследования общения. М., 1985. С. 74-87.
12. Куницина В.Н. Человек в мире информации // Социальная психология личности. Л., 1974. С. 150-153.
13. Панферов В.Н. Общение и массовая информация в учебно-воспитательном процессе в вузе // Человек и общество: Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества / под ред. Б.Г. Ананьева, М.В. Дворяшиной, В.Т. Лисовского, Л., 1973. С. 55-58.
14. Бодаев А.А. Личность и общение: избранные труды. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
15. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. 151 с.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание // О месте психологического во всеобщей связи явлений материального мира. М., 1957. С. 26-51.
17. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000.

References

1. Ushinskiy K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii [Man as a subject of education. experience of pedagogical anthropology]. *Sobraniye sochineniy: v 11 t.* [Selected Works: in 11 vols.]. Moscow, Leningrad, 1952, vol. 2, pp. 52-53. (In Russian).
2. Ananyev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a Subject of Knowledge]. Leningrad, Pushkin Leningrad State University Publ., 1960, 336 p. (In Russian).
3. Dodonov B.I. Potrebnosti, otnosheniya i napravlennost' lichnosti [Needs, relations and orientation of the person]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1973, no. 5, pp. 18-29. (In Russian).
4. Lomov B.F. Lichnost' v sisteme obshchestvennykh otnosheniy [Personality in the system of social relations]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1981, vol. 1, no. 1, pp. 3-8. (In Russian).
5. Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of Relations]. Moscow, Modek Publ., 1995. (In Russian).
6. Platonov K.K. *Struktura i razvitiye lichnosti* [Structure and Development of Personality]. Moscow, Nauka Publ., 1986, 255 p. (In Russian).
7. Vyatkin B.A. Integral'naya individual'nost' cheloveka i ee razvitiye v spetsificheskikh usloviyakh sportivnoy deyatel'nosti [Integral individuality of the person and its development in specific conditions of sports activity]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1993, vol. 14, no. 2, pp. 73-84. (In Russian).
8. Merlin V.S. *Struktura lichnosti: kharakter, sposobnosti, samovospitaniye, samosoznaniye* [Personality Structure: Character, Abilities, Self-Perception, Self-Awareness]. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University Publ., 1990, 110 p. (In Russian).
9. Teplov B.M. *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of Individual Differences]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of The Russian Soviet Federative Socialist Republic Publ., 1961, 182 p. (In Russian).
10. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian).
11. Zabrodin Y.M., Kharitonov A.P. Psikhologicheskiye aspekty peredachi informatsii cherez kanaly kommunikatsii [Psychological aspects of information transmission through communication channels]. *Psikhologi-*

- cheskiye issledovaniya obshcheniya* [Psychological Research of Communication]. Moscow, 1985, pp. 74-87. (In Russian).
12. Kunitsina V.N. *Chelovek v mire informatsii* [Person in the world of information]. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social Psychology of the Personality]. Leningrad, 1974, pp. 150-153. (In Russian).
 13. Panferov V.N. *Obshcheniye i massovaya informatsiya v uchebno-vospitatel'nom protsesse v vuze* [Communication and mass information in the educational process in the university]. *Chelovek i obshchestvo: Problemy intellektual'nogo i kul'turnogo razvitiya studenchestva* [Person and Society: Problems of Intellectual and Cultural Development of Students]. Leningrad, 1973, pp. 55-58. (In Russian).
 14. Bodalev A.A. *Lichnost' i obshcheniye: izbrannyye trudy* [Personality and Communication: Selected Works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, 272 p. (In Russian).
 15. Obozov N.N. *Mezhlichnostnyye otnosheniya* [Interpersonal Relations]. Leningrad, Pushkin Leningrad State University Publ., 1979, 151 p. (In Russian).
 16. Rubinshteyn S.L. *Bytiye i soznaniye* [Existence and Consciousness]. *O meste psikhologicheskogo vo vseobshchey svyazi yavleniy material'nogo mira* [On place of Psychological in the Universal Connection of Phenomena of the Material World]. Moscow, 1957, pp. 26-51. (In Russian).
 17. Artamonova E.I. *Filosofsko-pedagogicheskiye osnovy razvitiya dukhovnoy kul'tury uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Philosophical and Pedagogical Foundations for the Development of the Spiritual Culture of the Teacher. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2000. (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. E-mail: starovmi@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5439-2594>

Османов Эседулла Маллаалиевич, доктор медицинских наук, профессор, директор медицинского института. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: osmanov@bk.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7493-2351>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Старов Михаил Иванович
E-mail: starovmi@mail.ru

Поступила в редакцию 20.09.2019 г.
Поступила после рецензирования 18.10.2019 г.
Принята к публикации 22.11.2019 г.

Information about the authors

Mikhail I. Starov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor-Consultant of Social and Age Psychology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: starovmi@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5439-2594>

Esedulla M. Osmanov, Doctor of Medicine, Professor, Director of Medical Institute. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: osmanov@bk.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7493-2351>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Mikhail I. Starov
E-mail: starovmi@mail.ru

Received 20 September 2019
Reviewed 18 October 2019
Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-91-97
УДК 37.037.1

Коррекция двигательно-координационных способностей при остром нарушении мозгового кровообращения с применением средств физической реабилитации

Андрей Петрович ПОПОВ¹, Валентина Игоревна СЮТИНА²

¹ТОГБУЗ «Городская клиническая больница № 3 г. Тамбова»

392020, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Карла Маркса, 234/365

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-4896>, e-mail: paptmb@mail.ru

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9947-4676>, e-mail: vsyutina@yandex.ru

Correction of motor coordination abilities in acute cerebral circulation defect with the use of physical rehabilitation

Andrey P. POPOV¹, Valentina I. SYUTINA²

¹Tambov City Clinical Hospital no. 3

234/365 Karla Marksa St., Tambov 392020, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-4896>, e-mail: paptmb@mail.ru

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9947-4676>, e-mail: vsyutina@yandex.ru

Аннотация. В связи высокой частотой инсультов в Российской Федерации, приводящих к инвалидизации, утрате работоспособности и бытовой автономности, разработка методов реабилитации больных, перенесших острое нарушение мозгового кровообращения, имеет большое значение. Последствия данного состояния характеризуются рядом синдромов, среди которых ведущее значение в снижении двигательной активности больных и ограничивающих их возможности самообслуживания является гемипарез, сопровождающийся снижением произвольной мышечной силы в пораженных конечностях. Приведены результаты исследования показателей компьютерной стабилотрии как средства оценки способности удерживать статическое равновесие в положении стоя и управлять колебаниями общего центра масс. Также приведены результаты оценки произвольной мышечной силы пораженных конечностей у больных с последствиями острого нарушения мозгового кровообращения в ранний восстановительный период. Данные исследования проводились в рамках эксперимента по оценке эффективности методики мультисенсорной стимуляции, в основе которой лежит сочетание ряда стимулирующих и корригирующих воздействий в сочетании с физическими упражнениями в замкнутых и открытых кинематических цепях. Результаты исследования подтверждают эффективность разработанной методики физической реабилитации.

Ключевые слова: произвольная мышечная сила; равновесие; реабилитация; физические упражнения; мультисенсорная стимуляция; компьютерная стабилотрия; острое нарушение мозгового кровообращения

Для цитирования: Попов А.П., Сютин В.И. Коррекция двигательно-координационных способностей при остром нарушении мозгового кровообращения с применением средств физической реабилитации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 91-97. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-91-97

Abstract. Due to the high frequency of strokes in the Russian Federation, leading to disability, loss of efficiency and loss of household autonomy, the development of methods of patients rehabilitation who have suffered acute cerebral circulation disorder is of high importance. The conse-

quences of this condition is characterized by a number of syndromes, among which the leading role in reducing the motor activity of patients and limiting their ability to self-service, is hemiparesis, accompanied by a decrease in voluntary muscle strength in the affected limbs. We present the study results of computer stabilometry indicators as a means of assessing the ability to maintain static equilibrium in a standing position and control the oscillations of the general center of mass. We also present the evaluation results of arbitrary muscle strength of the affected limbs in patients with the consequences of acute cerebral circulation defect in the early recovery period. These studies were carried out as part of an experiment to assess the effectiveness of the multisensory stimulation technique, which is based on the combination of a number of stimulating and corrective effects in combination with physical exercises in closed and open kinematic circuits. The results of the study confirm the effectiveness of the developed method of physical rehabilitation.

Keywords: voluntary muscle strength; equilibrium; rehabilitation; physical exercises; multisensory stimulation; computer stabilometry; acute cerebral circulation defect

For citation: Popov A.P., Syutina V.I. Korrektsiya dvigatel'no-koodinatsionnykh sposobnostey pri ostrom narushenii mozgovogo krovoobrashcheniya s primeneniym sredstv fizicheskoy reabilitatsii [Correction of motor coordination abilities in acute cerebral circulation defect with the use of physical rehabilitation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 91-97. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-91-97 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Статистическими исследованиями, проводимыми в разных странах мира и, в том числе, в России, подтверждается, что инсульты занимают второе место среди сердечно-сосудистых заболеваний. В нашей стране регистрируется около 400 тыс. случаев в год. Ученые утверждают, что инсульт в последние годы очень «помолодел», среди пациентов могут встречаться даже дети [1–4]. По среднестатистическим данным, инсульту принадлежит первое место среди причин инвалидности [4–6]. Отмечается, что лишь 12–15 % людей, перенесших инсульт, могут вернуться к полноценной жизни и профессиональной деятельности [7], при этом после перенесенного инсульта остается большое число инвалидов, причины этой тенденции находятся во внимании. Очевидно, что данная ситуация требует решения, и одно из направлений ее решения – проведение эффективного курса физической реабилитации.

Известно, что центральный парез, возникающий в результате инсульта, вызывает серьезные двигательные-координационные нарушения, а иногда полную обездвиженность пораженной части тела. По нашему мнению, координационные способности (межмышечная и внутримышечная координация) играют ведущую роль в формировании клинической картины центрального пареза.

Восстановление активных движений у больных с гемипарезами является одной из основных задач восстановительного лечения и связано с показателями произвольной мы-

шечной силы, проявление которой лимитировано центрально-нервными факторами. Парез, вызванный повреждением корковых мотонейронов, является следствием снижения частоты и рассинхронизации их импульсации, что приводит к уменьшению количества одновременно активируемых мышечных волокон [8], то есть к нарушению внутримышечной координации, и к уменьшению произвольной мышечной силы [9]. Поддержание вертикального положения также связано с восстановлением опорной функции пораженной нижней конечности и необходимо для формирования адаптивного двигательного стереотипа ходьбы. Формирование и развитие данного навыка требует высокой степени совершенства взаимодействия постральной мускулатуры, следовательно, межмышечной координации.

Основной задачей реабилитации инвалидов с гемипарезом является восстановление активных движений, что напрямую связано с показателями произвольной мышечной силы. В поиске решения проблемы эффективного восстановления инвалидов данной нозологической группы нами была разработана методика мультисенсорной стимуляции двигательной активности и восстановления произвольной мышечной силы [9]. Оригинальность содержания экспериментальной методики заключается в сочетанном применении следующих видов воздействия: формирование мотивации к проявлению двигательной активности, механическое воздействие на

проприо- и кожные рецепторы соответствующего участка тела, мануальную изокинетическую стимуляцию, растяжение мышц пораженной конечности, выполнение индивидуально разработанного комплекса изокинетических упражнений на стабильных и нестабильных опорах, механическую коррекцию траекторий выполняемых движений с применением мануальных техник или механотерапевтических систем.

При формировании контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп мы исходили, в первую очередь, из отсутствия у больных противопоказаний к применению данной методики.

С целью анализа функции равновесия параметров колебания общего центра масс испытуемых нами проводился стабилметрический анализ теста устойчивости «проба Ромберга с европейской постановкой ног» на аппарате ST-150. Испытуемые, не способные к самостоятельному поддержанию вертикального положения, выполняли тест с использованием страховочного подвеса [9].

Статистический анализ распределения испытуемых в группы и оценка различий в проявлениях силы в дистальных и прокси-

мальных отделах верхней и нижней конечностей между испытуемыми КГ и ЭГ показал отсутствие достоверно значимых различий выборок.

Сравнение показателей силы мышц в КГ и ЭГ после реабилитации представлено на рис. 1.

Анализируя полученные результаты, мы выявили, что после реабилитации значения всех показателей силы в ЭГ выше, чем в КГ. Достоверность различий показателя силы проксимального отдела нижней конечности составила $t = 11,1$, дистального отдела нижней конечности – $t = 10,6$, проксимального отдела верхней конечности – $t = 9,6$, а дистального отдела верхней конечности – $t = 17,1$.

По нашему мнению, полученные результаты показывают, что восстановление произвольной силы у больных с гемипарезом в результате острого нарушения мозгового кровообращения происходит гетерохронно в каждом сегменте кинематической цепи и со скоростью, обратно пропорциональной размерам соответствующих проекционных зон в сенсомоторной коре головного мозга.

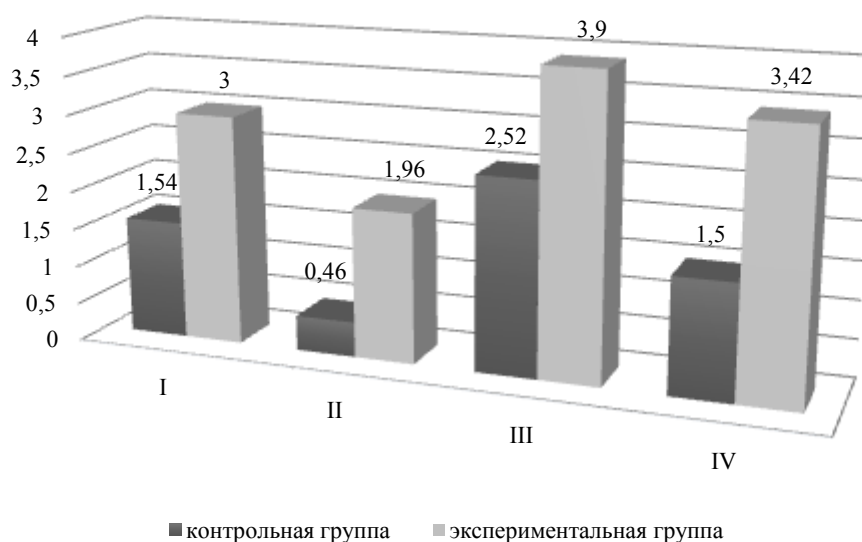


Рис. 1. Показатели силы конечностей после реабилитации у испытуемых с ведущим синдромом гемипареза. I – сила нижних конечностей, проксимальный отдел; II – сила нижних конечностей, дистальный отдел; III – сила верхних конечностей, проксимальный отдел; IV – сила верхних конечностей, дистальный отдел

Стабилометрия, как метод оценки положения и колебания общего центра масс тела, позволяет дать объективную характеристику функции равновесия у инвалидов с различными заболеваниями, нарушающими функцию ходьбы [10]. Применение стабилометрической платформы позволяет оценить ряд координационных действий, выполняемых с открытыми и закрытыми глазами: расстояние между реальным и расчетным центрами давления (ЦД) во фронтальной плоскости (X_o , X_z), расстояние между реальным и расчетным ЦД в сагиттальной плоскости (Y_o , Y_z), среднюю скорость колебания ЦД во фронтальной плоскости (V_o , V_z), среднюю площадь стабилотраммы (S_o , S_z).

Результаты компьютерной стабилометрии испытуемых обеих групп показали преобладающую роль зрительного контроля над

проприоцептивным в поддержании вертикального положения тела. Испытуемые обеих групп имели смещение общего центра масс в вентральном направлении в сторону здоровой конечности. Сравнительный анализ констатирующего эксперимента показал отсутствие достоверно значимых различий результатов между группами при $P > 0,05$ (табл. 1).

Средние показатели стабилометрии контрольной и экспериментальной групп пациентов после прохождения реабилитации представлены в табл. 2.

Значения параметров компьютерной стабилометрии после проведения реабилитационных мероприятий имеют статистически значимые различия между группами при уровне значимости $P < 0,01$ (табл. 2).

Таблица 1

Показатели компьютерной стабилометрии испытуемых, перенесших ОНМК и доминирующий синдром гемипареза до курса реабилитации

Показатель КС	КГ		ЭГ		t
	M	$\pm m$	M	$\pm m$	
X_o , мм	10,112	1,203	9,732	0,966	0,7
X_z , мм	16,634	2,733	17,262	2,846	0,1
Y_o , мм	41,057	1,664	41,083	1,860	0,6
Y_z , мм	45,189	1,834	45,174	1,689	0,3
S_o , мм ²	1194,375	59,808	1196,453	63,286	0,2
S_z , мм ²	1576,271	76,563	1565,298	76,922	0,6
V_o , мм/с	31,608	2,075	31,159	2,117	1,0
V_z , мм/с	35,192	1,710	34,5701	1,710	0,5

Таблица 2

Показатели компьютерной стабилометрии испытуемых, перенесших ОНМК и доминирующий синдром гемипареза после курса реабилитации

Показатель КС	КГ		ЭГ		t
	M	$\pm m$	M	$\pm m$	
X_o , мм	8,02	1,107	0,85	0,465	44,8
X_z , мм	14,09	2,461	3,54	0,585	30,1
Y_o , мм	36,38	2,045	10,65	1,916	65,9
Y_z , мм	39,73	1,976	7,00	1,474	96,2
S_o , мм ²	1102,26	53,180	260,54	16,785	106,8
S_z , мм ²	1463,59	71,286	604,19	21,094	81,8
V_o , мм/с	27,48	2,195	14,92	1,754	32,2
V_z , мм/с	30,91	1,721	20,12	1,849	30,8

При проведении пробы Ромберга на стабилметрической платформе выявлено отклонение общего центра масс во фронтальной плоскости в направлении здоровой стороны тела, что указывает на снижение опорной функции мышц со стороны пораженной половины и развитие компенсации, выраженной в смещении нагрузки на здоровую конечность. Такое отклонение наблюдалось как в КГ, так и ЭГ. Также следует отметить наблюдаемое в обеих группах преобладание зрительного контроля за положением тела относительно проприоцептивного. Это следует из того, что длина отклонения общего центра масс во фронтальной плоскости при выполнении теста с открытыми глазами имеет меньшее значение, чем с закрытыми глазами.

Результатом проведения реабилитационных мероприятий стало снижение выраженности фронтальной асимметрии в обеих группах, как при выполнении теста с открытыми глазами, так и с закрытыми (рис. 2).

Однако увеличение показателей X_0 и X_3 было значительно выше в экспериментальной группе, чем в контрольной ($-91,26$ и $-79,5$ % – ЭГ, $-20,69$ и $-15,29$ % – КГ).

Y_0 и Y_3 характеризуют смещение общего центра масс в сагиттальной плоскости, и положительное значение этого параметра указывает на вентральное направление, а от-

рицательное – на дорсальное. В ходе проведения эксперимента у всех испытуемых отмечалось вентральное направление отклонения общего центра масс и, как видно на приведенных рис. 1 и 2, наибольшее значение оно имело при выполнении пробы Ромберга с закрытыми глазами, что указывает на преобладание зрительного контроля при поддержании вертикального положения тела. Это справедливо как для КГ, так и для ЭГ. Следует подчеркнуть, что значения отклонения общего центра масс в сагиттальной плоскости превышают аналогичные во фронтальной, указывая на менее эффективное развитие компенсаций при недостаточной стабильности положения тела в переднезаднем направлении.

После проведения реабилитационных мероприятий в обеих группах произошло снижение степени вентрального отклонения общего центра масс (рис. 2). Изменение данного параметра в контрольной группе составило для Y_0 $-11,39$ %, для Y_3 $-12,08$ %, а в экспериментальной $-74,08$ и $84,5$ %, соответственно, что указывает на более выраженную положительную динамику в экспериментальной группе. Результатом реабилитации в экспериментальной группе стало преобладание проприоцептивного контроля над зрительным при осуществлении контроля за положением тела в сагиттальной плоскости.

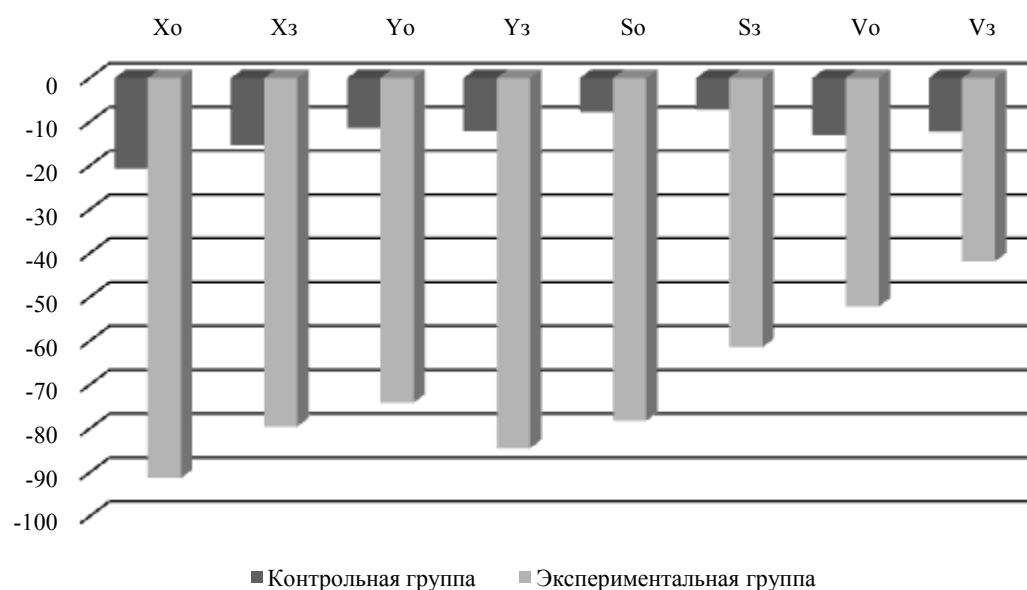


Рис. 2. Изменение параметров компьютерной стабилметрии до и после реабилитации в КГ и ЭГ, в %

Параметры S_0 и S_z характеризуют площадь колебания общего центра масс, выраженную в мм^2 , и указывают на степень неустойчивости пациента в вертикальном положении. До проведения реабилитационных мероприятий пациенты обеих групп при выполнении пробы Ромберга на стабилметрической платформе показали сходные высокие значения площади колебания общего центра масс как с открытыми, так и с закрытыми глазами, с преобладанием зрительного контроля. По окончании курса реабилитации пациенты ЭГ продемонстрировали более высокую степень устойчивости в вертикальном положении по сравнению с КГ. Изменение площади колебания общего центра масс в КГ составили $S_0 = -7,71 \%$, $S_z = -7,15 \%$, в ЭГ $-78,22$ и $-61,4 \%$, соответственно, что указывает на более выраженную положительную динамику в экспериментальной группе (рис. 2).

Скорость колебания общего центра масс влияет на возможность коррекции положения тела для обеспечения вертикальной устойчивости. Чем выше скорость колебания, тем меньше времени у пациента для форми-

рования компенсаций в динамике. Результаты проведения пробы Ромберга на стабилметрической платформе до реабилитации показали высокие значения скорости колебания общего центра масс с преобладанием зрительного контроля в обеих группах. После прохождения реабилитации в обеих группах отмечается положительная динамика, более выраженная в экспериментальной группе. Изменения показателя V_0 в КГ составили $-13,06 \%$, в ЭГ $-52,1 \%$. Изменения показателя V_z в КГ составили $-12,17 \%$, в ЭГ $-41,8 \%$ (рис. 2).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о более высокой эффективности применения методики, разработанной нами, в основе которой лежит применение мультисенсорной стимуляции в сравнении с общепринятой классической лечебной физической культурой для восстановления произвольной мышечной силы у инвалидов с гемипарезом вследствие острого нарушения мозгового кровообращения в ранний восстановительный период.

Список литературы

1. Potora D.A., Schall L.C., Gardner M.J. et al. Impact of pediatric trauma centers on mortality in a statewide system // *J. Trauma*. 2000. Vol. 49. P. 237-245.
2. Colosimo C., di Lella G.M., Tartaglione T., Riccardi R. Neuroimaging of thalamic tumors in children // *Child's Nervous System*. 2002. Vol. 18. P. 426-439.
3. Pietrini D., Savioli A., Grossettir R., Barbieri M.A. et al. Guidelines for the management of severe pediatric head injury // *Minerva Anestesiol.* 2004. Vol. 70. P. 549-604.
4. Гусев Е.И., Скворцова В.И., Стаховская Л.В. Эпидемиология инсульта в России // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова (приложение «Инсульт»). 2003. № 8. С. 4-9.
5. Инсульт. Принципы диагностики, лечения и профилактики / под ред. Н.В. Верещагина, М.А. Пирадова, З.А. Суслиной. М., 2002.
6. Скворцова В.И., Чазова И.Е., Стаховская Л.В., Пряникова Н.А. Первичная профилактика инсульта. М.: Медицина, 2006.
7. Вейсс М., Зембатов А., Осечинский И.В. Физиотерапия. М.: Медицина, 1986.
8. Скворцов Д.В. Клинический анализ движений. Стабилометрия. М.: НМФ «МБН», 2000.
9. Попов А.П., Баев М.С., Сютин В.И. Применение мультисенсорной стимуляции с целью восстановления вертикальной устойчивости у больных с дисциркуляторной энцефалопатией // Научные исследования. 2017. № 7 (18). С. 42-45.
10. Исмаилова С.Б., Ондар В.С., Ермилов Е.А., Чуракова К.В., Прокопенко С.В. Новый подход к лечению нарушений ходьбы при болезни Паркинсона // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2019. № 119 (10). С. 46-50.

References

1. Potora D.A., Schall L.C., Gardner M.J. et al. Impact of pediatric trauma centers on mortality in a statewide system. *J. Trauma*, 2000, vol. 49, pp. 237-245.
2. Colosimo C., di Lella G.M., Tartaglione T., Riccardi R. Neuroimaging of thalamic tumors in children. *Child's Nervous System*, 2002, vol. 18, pp. 426-439.

3. Pietrini D., Savioli A., Grossetti R., Barbieri M.A. et al. Guidelines for the management of severe pediatric head injury. *Minerva Anesthesiol*, 2004, vol. 70, pp. 549-604.
4. Gusev E.I., Skvortsova V.I., Stakhovskaya L.V. Epidemiologiya insul'ta v Rossii [Epidemiology of stroke in Russia]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova (prilozheniye «Insul't»)* [S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry (Application "Stroke")], 2003, no. 8, pp. 4-9. (In Russian).
5. Vereshchagina N.V., Piradova M.A., Suslinoy Z.A. (eds.). *Insul't. Printsipy diagnostiki, lecheniya i profilaktiki* [Stroke. Principles of Diagnosis, Treatment and Prevention]. Moscow, 2002. (In Russian).
6. Skvortsova V.I., Chazova I.E., Stakhovskaya L.V., Pryanikova N.A. *Pervichnaya profilaktika insul'ta* [Primary Stroke Prevention]. Moscow, Meditsina Publ., 2006. (In Russian).
7. Veyss M., Zembatyy A., Osechinskiy I.V. *Fizioterapiya* [Physiotherapy]. Moscow, Meditsina Publ., 1986. (In Russian).
8. Skvortsov D.V. *Klinicheskiy analiz dvizheniy. Stabilometriya* [Clinical Analysis of Movements. Stabilometrics]. Moscow, "MBN" Scientific and Medical Company Publ., 2000. (In Russian).
9. Popov A.P., Bayev M.S., Syutina V.I. Primeneniye mul'tisensornoy stimulyatsii s tsel'yu vosstanovleniya vertikal'noy ustoychivosti u bol'nykh s distsirkulyatornoy entsefalopatiyey [The use of multisensory stimulation to restore vertical stability in patients with discirculatory encephalopathy]. *Nauchnyye issledovaniya* [Scientific Research], 2017, no. 7 (18), pp. 42-45. (In Russian).
10. Ismailova S.B., Ondar V.S., Ermilov E.A., Churakova K.V., Prokopenko S.V. Novyy podkhod k lecheniyu narusheniy khod'by pri bolezni Parkinsona [The use of multisensory stimulation to restore vertical stability in patients with discirculatory encephalopathy]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S.S. Korsakov* [S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry], 2019, no. 119 (10), pp. 46-50. (In Russian).

Информация об авторах

Попов Андрей Петрович, инструктор-методист ЛФК отделения восстановительного лечения. Городская клиническая больница № 3 г. Тамбова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: paptmb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-4896>

Сютина Валентина Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спортивных дисциплин. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vsyutina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9947-4676>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Сютина Валентина Игоревна
E-mail: vsyutina@yandex.ru

Поступила в редакцию 01.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 29.11.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the authors

Andrey P. Popov, Instruction Coordinator of Massage and Exercise Therapy of Rehabilitation Treatment Department. Tambov City Clinical Hospital no. 3, Tambov, Russian Federation. E-mail: paptmb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9135-4896>

Valentina I. Syutina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Physical Training and Sports Disciplines Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vsyutina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9947-4676>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Valentina I. Syutina
E-mail: vsyutina@yandex.ru

Received 1 November 2019
Reviewed 29 November 2019
Accepted 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-98-106
УДК 355.233.22+378.17

Формирование высшего физкультурного образования в Пензенской области

**Валерий Геннадьевич ВОЛКОВ, Александр Николаевич ЛУТКОВ,
Андрей Алексеевич РОГОВ**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
440026, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, 40

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-7653>, e-mail: valeryvolkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7401-7524>, e-mail: anlutkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-4812>, e-mail: andrejrogow@yandex.ru

Formation of higher physical education in Penza Region

Valery G. VOLKOV, Aleksandr N. LUTKOV, Andrey A. ROGOV

Penza State University

40 Krasnaya St., Penza 440026, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-7653>, e-mail: valeryvolkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7401-7524>, e-mail: anlutkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-4812>, e-mail: andrejrogow@yandex.ru

Аннотация. В современном студенческом спорте Российской Федерации заметное место занимает коллектив студентов и специалистов физической культуры и спорта Пензенского государственного университета. Основные усилия в становлении спорта в системе высшего образования Пензенской области осуществил коллектив специализированного факультета физической культуры, а позднее Института физической культуры и спорта Пензенского государственного университета. Проанализированы предпосылки, сложившиеся в Пензенской области и других регионах для открытия высшего учебного заведения по подготовке специалистов-физкультурников. В период 1940–1950 гг. кадры средней квалификации для школ и коллективов физической культуры готовились техникумами физической культуры, которые являлись средними специальными учебными заведениями. С момента открытия факультета значительно оживилась спортивная работа в институте. Как и по всей стране, в пензенском педвузе основой спортивного общества, его первичной организацией являлся спортивный клуб, который создавался в вузе, как правило, студенческим и местным комитетами профсоюзов. Ядром спортклуба являлись студенты факультета физического воспитания, хотя руководство клубом базировалось первые десятилетия на кафедре физической культуры. Представлены спортивные достижения студентов и выпускников факультета физического воспитания. Отмечены многократные победы на чемпионатах добровольного спортивного общества «Буревестник», чемпионатах РСФСР, СССР, Российской Федерации, универсиадах, чемпионатах мира, Европы, Олимпийских играх по плаванию, легкой атлетике, волейболу, баскетболу, художественной гимнастике, самбо, конькобежному спорту, спортивной гимнастике, хоккею на протяжении всего периода работы факультета.

Ключевые слова: студенческий спорт; спортивный клуб; физкультурное образование; институт физической культуры; факультет физической культуры; Всероссийская летняя универсиада

Для цитирования: Волков В.Г., Лутков А.Н., Рогов А.А. Формирование высшего физкультурного образования в Пензенской области // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 98-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-98-106

Abstract. In modern student sports of the Russian Federation, a prominent place is occupied by a team of students and specialists in physical education and sports of Penza State University. The main efforts in the sport development in the higher education system of the Penza Region were carried out by a team of a specialized faculty of physical education, and later the Institute of Physical Culture and Sports of Penza State University. We analyze the prerequisites developed in the Penza Region and other regions for the opening of a higher educational institution for the physical education specialists training. In the period of 1940–1950, mid-level personnel for schools and physical education groups were trained by technical schools of physical education, which were secondary special educational institutions. Since the faculty opening, sports work at the institute has significantly revived. As throughout the country, in Penza Pedagogical University, the foundation of a sports society, its primary organization was a sports club, which was created at the university, most commonly, by student and local labour union committees. The core of the sports club was students of physical education faculty, although the leadership of the club was based on the first decades at the department of physical education. The core of the sports club was students of physical education, although the leadership of the club in the first decades was based at the physical education department. Sports achievements of students and graduates of the Faculty of Physical Education are presented. We note multiple victories at the championships of the voluntary sports society “Burevestnik”, the championships of the RSFSR, the USSR, the Russian Federation, the Universiades, the World and Europe Championships, Olympic Games in swimming, athletics, volleyball, basketball, rhythmic gymnastics, sambo, speed skating, gymnastics, hockey throughout the entire period of the faculty.

Keywords: student sports; sports club; physical education; institute of physical education; faculty of physical education; All-Russian Summer Universidad

For citation: Volkov V.G., Lutkov A.N., Rogov A.A. Formirovaniye vysshego fizkul'turnogo obrazovaniya v Penzenskoy oblasti [Formation of higher physical education in Penza Region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 98-106. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-98-106 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В 1940-х – к началу 1950-х гг. в Пензенской области сложились все предпосылки для открытия учебного заведения по подготовке специалистов-физкультурников. Первое учебное заведение, готовящее специалистов в области физкультуры, было открыто в 1944 г. Это был техникум физической культуры и спорта (далее ТФК). Преподавал и работал на должности заведующего учебной частью И.В. Слаба. На тот момент техникумами физической культуры являлись средние специальные учебные заведения, готовящие кадры средней квалификации для школ и коллективов физической культуры [1]. Впервые подобные техникумы были созданы в СССР в 1925 г. В 1940 г. их было 27, в 1947/1948 учебном году – 39. Увеличение числа техникумов было вызвано большой потребностью в физкультурных кадрах. Выпуск значительного числа специалистов из техникумов наряду с увеличением выпуска специалистов с высшим физкультурным образованием позволил решить проблему подготовки физкультурных кадров для решения основных задач отечественного физкультурного движения [2–5]. На базе ряда технику-

мов были созданы институты физической культуры [4–7]. В ТФК принимались граждане обоего пола в возрасте до 30 лет, имеющие образование в объеме неполной средней школы (в этом случае срок обучения составлял три года) или средней школы (срок обучения два года) и успешно выдержавшие вступительные экзамены [4; 5].

В марте 1955 г. директором Пензенского педагогического института был назначен кандидат педагогических наук Петр Никанорович Мальцев. По воспоминаниям современников, новый директор удачно использовал инициативу С.Е. Френкеля по организации в институте факультета физического воспитания. Благодаря своей работоспособности и коммуникабельности С.Е. Френкель сумел скорыми темпами инициировать распоряжение Совета Министров РСФСР от 12 ноября 1955 г. № 4090 и приказ Министра просвещения от 26 декабря 1955 г. № 188, констатирующих, что с 1 сентября 1956 г. при институте организуется факультет физического воспитания с контингентом приема на 1-й курс 50 человек. В связи с этим с 1 января 1956 г. принята на баланс института

учебно-материальная база техникума физической культуры и преподаватели. Официальным первым деканом нового факультета стал С.Е. Френкель, хотя некоторое время исполнял обязанности декана С.И. Слаба. Известно, что учебные занятия на факультете физического воспитания проходили в помещениях бывшего ТФК на ул. Красной, 60 вплоть до 1961 г. [1].

Учащиеся техникума доучивались в ТФК, а окончив, по желанию и возможностям, поступали на вновь образованный факультет физического воспитания. На 1 января 1962 г. на 51-м факультете физического воспитания обучалось 15998 студентов.

В течение 1960–1970-х гг. срок обучения на факультетах был четыре года. Принимались граждане обоего пола в возрасте до 35 лет, имевшие образование в объеме средней школы и успешно выдержавшие приемные экзамены по общеобразовательным предметам, гимнастике, легкой атлетике и плаванию. Они должны были иметь хорошее здоровье, сдать до поступления на факультет нормы комплекса ГТО I или II ступени и иметь спортивную подготовку не ниже III разряда. На заочные отделения факультета (срок обучения 5 лет) принимались лица без ограничения возраста. Все нуждающиеся обеспечивались стипендиями. В 1960 г. Правительство РСФСР приняло решение о строительстве спортивного корпуса для ПГПИ. Выросло количество обучающихся студентов, учебных групп.

Этот период в масштабах страны можно охарактеризовать тем, что продолжилось создание факультетов и институтов физической культуры для подготовки спортивных кадров [1; 2; 6–9].

С момента открытия факультета значительно оживилась спортивная работа в институте. Командируются волейбольные, баскетбольные, лыжные команды вуза для участия в соревнованиях разного уровня. Активную работу вели преподаватели и администрация факультета физического воспитания: Б.И. Кувшинов, С.Е. Френкель, В.А. Поляков, В.И. Лебедев. Происходит становление на факультете беспрецедентного в истории отечества явления – Всесоюзного добровольного

спортивного общества «Буревестник»¹. В СССР общество на полупрофессиональной основе объединяло студентов, профессорско-преподавательский состав и сотрудников высших учебных заведений, членов их семей; организовано в 1957 г.²

Как и по всей стране, в Пензенском педвузе основой общества, его первичной организацией являлся спортивный клуб, который создавался в вузе, как правило, студенческим и местными комитетами профсоюзов [1]. Спортклуб (ныне ПГПУ им. В.Г. Белинского) имеет колоритную историю, яркие достижения в игровых и индивидуальных видах спорта. В разные годы спортклуб возглавляли известные в области специалисты: В.Г. Дунаев, В.П. Сопруненко, В.Н. Супиков, А.А. Логинов, В.С. Куракин, А.Н. Краснов и др. Только к 1 января 1960 г. в 626 спортклубах общества по стране, в многочисленных кружках, секциях, командах, учебных группах активно занимались спортом 673 тыс. человек. Имея даже незначительный спортивный результат регионального масштаба, член клуба мог получать ежемесячно талоны на питание в кафе и ресторанах на сумму, составлявшую размер средней месячной зарплаты жителя СССР [1; 10; 11].

Именно в спортклубе педвуза по настоящему полюбил спорт выдающийся краевед, специалист не только в области засечных черт, но и в области истории спорта Виталий Иванович Лебедев. Именно благодаря его кропотливым исследованиям потомкам остались материалы по истории спорта в крае. Всем любителям физической культуры известны его работы и статьи: «Пенза спортивная», «Заслуженный мастер спорта» и др. В ГАПО хранится и обрабатывается личный архив В.И. Лебедева, искренне и профессионально интересовавшегося историей спорта на Сурской земле. Занимался спортом В.И. Лебедев под руководством В.А. Полякова. Становлению ученого, имя которого носит аудитория института истории и права в составе ПГПУ им. В.Г. Белинского, как личности, безусловно, способствовала тесная

¹ Добровольное спортивное общество «Буревестник» // Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/sport/text/4069437> (дата обращения: 08.10.2019).

² Там же.

связь со студенческим спортом и его подвижниками [1].

Широкому кругу специалистов известны победы пензенских спортсменов-студентов на соревнованиях среди студентов страны, мировых чемпионатах, Олимпийских играх современности [10].

В 1961 г. у института появилось новое здание (ныне это учебный корпус № 3, где находится физико-математический факультет). После введения здания в эксплуатацию строение на ул. Красной, 60 было передано музыкальному училищу. Факультет физического воспитания переместился на ул. Чкалова, 56. Здание не было приспособлено для занятий специфическими физкультурно-спортивными дисциплинами. Необходимо отметить, что проблемы и развитие факультета неразрывно связаны с аналогичными составляющими жизни пединститута. Вузу катастрофически не хватало жилья и для преподавателей, и для студентов. Часть их проживала в общежитии на ул. Куйбышева, 35. Для студентов факультета, больше чем для кого-либо необходимы были места в студенческом общежитии, в силу специфики учебно-тренировочного процесса, социальных особенностей контингента поступающих на факультет физического воспитания [1].

В 1962 г. закончилось строительство студенческого общежития на 400 мест. С 1962 по 1965 г. институт вел строительство спортивного корпуса. Стройка протекала напряженно, получая неоднозначные оценки специалистов и современников. Бурная деятельность руководства вузом напрямую связана и с внутренней политикой СССР в 1960-е гг., и с ее непосредственными исполнителями. Таковым в пензенском педвузе стал Василий Иванович Милосердов, заступивший на должность директора в 1960 г., а с 1961 г. – ректора ПГПИ им. В.Г. Белинского. Под его руководством вуз, к примеру, прошел путь от III до I категории. Как отмечает И.Ф. Шувалов, «его (Милосердова) неумная энергия, темперамент будоражили институт, заставляли всех постоянно «крутиться», находиться в напряжении...». По воспоминаниям современников, ректор лично ездил за саженцами тех прекрасных голубых елей, которые растут сейчас рядом с корпусами 2, 3 и 4 университета, сам сажал их. Безусловно, перед руководством вуза возникали но-

вые вопросы по теме работы спортсооружений, в частности, бассейна. Собиралась информация и опыт работы ведущих коллективов страны. Так, например, в декабре 1963 г. в г. Ленинград был командирован зав. кафедрой спортдисциплин О.Г. Говорущенко «для изучения опыта работы и организации учебного процесса в плавательных бассейнах». Энергичные усилия по строительству долгожданного спортивного корпуса привели к окончанию строительства. Однако сложный процесс оборудования помещений для занятия водными видами сказался на качестве построек, не имевших тогда аналога в области. Работал по реализации подряда на строительство коллектив СУ-10 треста жилищного строительства. 10 ноября 1965 г. вышел приказ о создании специальной комиссии по приему спортивного корпуса, где также было указано: «Декану ФФВ тов. Айкашеву А.Н. приступить к занятиям в новом спортивном корпусе с 8 часов утра 15 ноября 1965 г.». В здании обнаружились недоделки, и начало занятий было отложено до 22 ноября. Факультет заработал в новом спорткорпусе, где разместились аудитории, игровой зал, другие помещения. Тем не менее вопросов и проблем перед коллективом стояло достаточно, и их необходимо было решать. Во-первых, не хватало мощности напряжения электросети, что откладывало пуск в строй плавательного бассейна. Во-вторых, не было места и специального оборудования для занятий базовой для учителя физкультуры дисциплиной – спортивной гимнастикой [1].

Наконец, в 1968 г. заработала котельная и тепловая подстанция, что позволило открыть для работы плавательный бассейн размерами 25 на 15 м – 375 кв. м. с «ямой» для прыжков в воду. Приказ новому декану ФФВ М.А. Николаеву о подготовке режима работы введенного бассейна датируется 14 октября 1968 г. В этом же году руководство вуза принимает новое решение об укреплении материальной базы и улучшении учебной работы на факультете физического воспитания – намечалось строительство спортзала, как пристрой к спорткорпусу инициативным способом, строительство лыжной базы, благоустройство территории. Новый гимнастический зал был сдан в эксплуатацию и приступил к работе только в

1976 г. В настоящее время спорткорпус ПГПУ им. В.Г. Белинского имеет 3833 кв. м общей площади, площадь игрового зала – 741 кв. м, зала гимнастики – 425 кв. м, бассейна с «прыжковой ямой» – длина дорожки 25 м [1].

Важное место в студенческой жизни занимал спорт. Центром спортивной работы в вузе был и остается спортклуб. Ядром спортклуба являлись студенты факультета физического воспитания, хотя руководство клубом базировалось первые десятилетия на кафедре физической культуры. В 1960-е гг. спортивная жизнь института была весьма интенсивна. Не отставал от молодежи и профессорско-преподавательский состав. Так, в марте 1961 г. спортклуб института принял участие в традиционной спартакиаде профессорско-преподавательского состава вузов Поволжья. В итоге пятидневной спортивной борьбы первое место заняла команда ПГПИ им. В.Г. Белинского.

Значительное развитие в вузе получает в тот период «королева спорта» – легкая атлетика. Современная майская эстафета в г. Пенза является преемницей соревнований за переходящий кубок газеты «Пензенская правда», проходивших в дни празднования Дня Победы. Этот старт уже несколько десятилетий является самым массовым в Пензе. Так, например, в 1966 г. был установлен своеобразный первый рекорд эстафеты – 109 команд-участниц. На этих весенних стартах разыгрывались далеко не шуточные страсти. Вместе с положительной ролью конкуренции среди команд-участниц (соответственно и среди коллективов-представителей) нельзя не отметить и одиозность некоторых последующих эстафете событий и решений руководителей. В большинстве случаев лучшие результаты эстафеты показывали представители спортклуба педуниверситета как в советский период, так и в период обновленной России. Однако случались и поражения от команд вузов-конкурентов. Одно из поражений привело к вынужденному увольнению из педвуза известного специалиста в области физкультуры и спорта – потомственного педагога Святополка Иосифовича Слабы (сына). С.И. Слаба перешел на работу на факультет вместе с другими преподавателями ТФК, успешно преподавал. Тем не менее после неудачи в городской эстафете он вынуж-

ден был переехать вместе с семьей в Омск, где долгое время работал, защитил кандидатскую диссертацию. По мнению современников, подобные случаи существенно подрывали дух и традиции пензенской спортивной общественности.

Студенты и выпускники факультета физического воспитания многократно выигрывали чемпионаты ДСО «Буревестник», чемпионаты РСФСР, СССР, Российской Федерации, универсиады, чемпионаты мира, Европы, Олимпийские игры по различным видам спорта: плаванию, легкой атлетике, волейболу, баскетболу, художественной гимнастике, самбо, конькобежному спорту, спортивной гимнастике, хоккею на протяжении всего периода работы факультета. Начало этих громких побед, безусловно, было положено в 1960-е гг. Значительно улучшив свою материально-техническую базу, несколько подняв свой научно-технический потенциал, факультет стал находить те формы и методы работы во всех областях своей деятельности, которые в последующие годы вывели его в число передовых среди подобных факультетов страны. Счастливыми смело можно назвать тех студентов, которым довелось учиться, слушать лекции, впитывать в себя знания и традиции замечательных ученых и педагогов: С.Е. Френкеля, С.И. Слабы, В.Н. Кувшинова, А.В. Ковалика, И.С. Захарова, Е.Н. Грачева, Л.М. Грачевой, В.Д. Учаева, Л.Ф. Беккера, Б.И. Кувшинова, О.Г. Говорущенко, К.А. Глушко, Ю.И. Андреева, Н.К. Глаголевой, Л.М. Забежинского, В.А. Богданова, Г.П. Мельницкого, И.Ф. Кухарчука и мн. др.

Приказом Минобнауки России от 23 апреля 2012 г. № 320 ПГПУ им. В.Г. Белинского реорганизован в форме присоединения к Пензенскому государственному университету в качестве структурного подразделения. Таким образом, в состав факультета, а ныне Института физической культуры и спорта вошло мощное структурное подразделение – кафедра физического воспитания и спорта Пензенского государственного университета. Эти события значительно усилили потенциал пензенского студенческого спорта, поскольку слились две мощные спортивные команды: ПГУ им ПГПУ им. В.Г. Белинского.

Судьбы большинства спортсменов Сурского края связаны с учебой на специализированном факультете. Факультет готовил

специалистов и для сферы физической культуры, и для службы в силовых структурах, как правило, специалистами по физической культуре. Выпускники крупнейшего из подобных пензенского факультета известны своим трудом во многих регионах страны. Трудом преподавателей подготовлены сотни призеров студенческих стартов в СССР и РФ; массовый студенческий спорт был брендом общества «Буревестник» и пензенского ФФК в годы советской власти. Система студенческого спорта базировалась на притоке одаренных абитуриентов из системы спортшкол Пензенской области, а в РФ приток дополнился абитуриентами из спортшкол европейской части России [1].

Ниже представлен перечень выдающихся спортсменов и педагогов физической культуры и спорта (заслуженных мастеров спорта и заслуженных тренеров России или СССР), прошедших в разные годы обучение на факультете физической культуры (ранее ФФВ) ПГПУ им. В.Г. Белинского.

Факультет стал научной школой для представителей художественной гимнастики *Я. Затуливетер, Е. Бочкаревой, Н. Лавровой, О. Белугиной, Т. Васильевой, О. Стебенева* – заслуженных тренеров РФ.

Прошли обучение в стенах факультета спортивные гимнасты: *С. Старкин* – заслуженный тренер, *В. Старкин* – заслуженный тренер, заслуженный работник физической культуры РФ; *Д. Аблязин* – заслуженный мастер спорта.

Окончили факультет известные представители школы прыжков в воду: *И. Бажина (Калинина), Ю.В. Пахалина* – заслуженные мастера спорта СССР; *В. Пахалин, А. Никулин* – заслуженные тренеры; *И. Лукашин* – заслуженный мастер спорта.

Прошли обучение известные представители школы плавания: *В. Святченко, В. Тюканкин, Е. Мельникова* – заслуженные тренеры; *А. Зуева, Н. Сулягина* – заслуженные мастера спорта.

Обучались на факультете представители легкой атлетики заслуженные мастера спорта СССР *Н. Смага, А. Воеводин, А. Земсков, А. Гордеев, Л. Нитяговская, В. Нитяговский, Г. Белякова*, а также тренер высшей категории, кавалер ордена «Знак Почета» *В. Максаев*.

Окончил факультет замечательный представитель бокса *А. Пчелинцев* – заслуженный

тренер. Обучались на факультете представители хоккея с шайбой: *В. Ядренцев* – заслуженный тренер РСФСР; *В.А. Первухин* – заслуженный мастер спорта СССР; *А.П. Герасимов, А.В. Кожевников, С.А. Яшин, С. Светлов* – заслуженные мастера спорта СССР.

С благодарностью вспоминают годы учебы представители самбо: *В. Бурментьев* – заслуженный работник физической культуры РФ; *В. Гритчин* – заслуженный тренер РФ по самбо; *И. Гритчин, Ю. Балыков, О. Голованов* – заслуженные тренеры РФ; *С. Мирзоян* – заслуженный мастер спорта России.

В период обновленной России в стенах факультета образовывается ядро студенческого спорта области. По настоящее время проведены Всероссийские летние универсиады 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018, в финале каждой принимали участие и побеждали сборные команды, организованные на факультете. Главными героями студенческих стартов были студенты, представляющие виды спорта: плавание, самбо, бокс, легкая атлетика. Параллельно командным универсиадам в России проходят всероссийские первенства среди студентов, где молодые люди проходят отбор на первенства и кубки мира среди студентов. Первые места в последние годы занимает команда студентов из Пензы на соревнованиях по спортивной гимнастике, плаванию, легкой атлетике, самбо.

Закономерным результатом планомерной шестидесятилетней работы стало феерическое выступление объединенной команды ФФКиС на финальных соревнованиях 4 Всероссийской летней универсиады 2014 г. Наши студенты в общей сложности завоевали 46 медалей (21 золотую, 14 серебряных, 11 бронзовых).

Состязания по 15 видам спорта, включенным в программу универсиады, проходили в Казани (бадминтон, баскетбол, бокс, волейбол, самбо, теннис, тхэквондо, шахматы), Пензе (легкая атлетика, настольный теннис, плавание, танцевальный спорт), Екатеринбург (гандбол), Йошкар-Оле (регби-7) и Смоленске (фехтование).

Представители пензенского университета успешно выступили в таких видах спорта, как легкая атлетика (23 медали, в том числе 12 золотых), плавание (14 медалей, в том числе 4 золотых), самбо (7 медалей, в том числе 5 золотых), бокс (1 серебряная), танцевальный

спорт (1 серебряная). По количеству завоеванных медалей студенты ПГУ обошли все остальные команды: Дальневосточного федерального университета (13–18–15), Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (12–9–11), Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта (11–8–12).

Проведенное исследование позволило выделить основные организационные особенности становления и развития студенческого спорта в Пензенской области за последние шестьдесят лет. Благодаря инициа-

тиве энтузиастов-основателей физкультурного движения в области студенческий спорт стал отправной точкой пути многих выдающихся тренеров-преподавателей. К сожалению, вне темы данного исследования остались достижения и путь развития студенческого спорта в Пензенском политехническом институте (позднее ПГУ) в годы до реорганизации двух крупнейших вузов Пензенской области. Последнее интересно, прежде всего, тем, что студенческий спорт в политехническом вузе Пензы развивали выпускники факультета физического воспитания пединститута.

Список литературы

1. Факультет физической культуры. Очерки истории к 50-летию ФФК ПГПУ им. В.Г. Белинского / под ред. В.Г. Волкова. Пенза: ООО «Типография Тугусева», 2006.
2. Дистанция длиной в 70 лет. 1947–2017 годы / авт.-сост. Н.Н. Будюкина, А.В. Сычев, И.В. Маторина. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2017. 328 с.
3. Абзалов Р.А., Хурамышин И.Г. Факультету физической культуры ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» – 60 лет // Теория и практика физической культуры. 2009. № 10. С. 3-5.
4. Скороходов Н.М., Лисицын Е.П. История прошлого – стратегия настоящего // Теория и практика физической культуры. 2007. № 8. С. 2-4.
5. Глуздов В.А. 60 лет факультету физической культуры НГПУ – кузнице спортивных педагогических кадров // Теория и практика физической культуры. 2009. № 11. С. 2.
6. Сютин В.И., Лисицын Е.П., Кейно А.Ю. Научно-исследовательская деятельность факультета физического воспитания в период становления и развития высшего спортивного образования на Тамбовщине // Пути оптимизации физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: тр. 7 Всерос. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. С. 7-11.
7. Дерябина А.И., Киселев В.Я. 50 лет – возраст зрелости, рубеж, за которым новые горизонты // Теория и практика физической культуры. 2009. № 8. С. 3-6.
8. Ахметов С.М. К 40-летию Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма // Теория и практика физической культуры. 2009. № 7. С. 3-7.
9. Кузнецов А.С. Концепция по созданию кластера «Физическая культура, спорт и туризм» в Республике Татарстан // Теория и практика физической культуры. 2009. № 11. С. 3-8.
10. Волков В.Г. Становление и развитие физической культуры и спорта в Пензенской губернии в конце XIX – первой четверти XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Пенза, 2003.
11. Волков В.Г., Ляпин Р.И., Хмельков А.Н. Гимнастика. Становление и первоначальное развитие на территории Пензенской губернии / Пензенский гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского. Пенза, 2006.

References

1. Volkov V.G. (ed.). *Fakul'tet fizicheskoy kul'tury. Ocherki istorii k 50-letiyu FFK PGPU im. V.G. Belinskogo* [Faculty of Physical Education. Essays on the History of the 50th Anniversary of Faculty of Physical Education Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky]. Penza, LLC "Tugushev's Typography", 2006. (In Russian).
2. Budyukina N.N., Sychev A.V., Matorina I.V. (compilers). *Dstantsiya dlinoy v 70 let. 1947–2017 gody* [A Distance of 70 Years. 1947–2017]. Tambov, Publ. House "Derzhavinsky", 2017, 328 p. (In Russian).
3. Abzalov R.A., Khuramshin I.G. *Fakul'tetu fizicheskoy kul'tury GOU VPO «Tatarskiy gosudarstvennyy humanitarno-pedagogicheskiy universitet» – 60 let* [60th anniversary of the faculty of physical culture of Tatar State Humanitarian-Pedagogical University]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2009, no. 10, pp. 3-5. (In Russian).

4. Skorokhodov N.M., Lisitsyn E.P. Istoriya proshlogo – strategiya nastoyashchego [History of the past – strategy for the future]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2007, no. 8, pp. 2-4. (In Russian).
5. Gluzdov V.A. 60 let fakul'tetu fizicheskoy kul'tury NGPU – kuznitse sportivnykh pedagogicheskikh kadrov [60 years of the faculty of physical education of Novosibirsk State Pedagogical University – a forge of sports teaching staff]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2009, no. 11, p. 2. (In Russian).
6. Syutina V.I., Lisitsyn E.P., Keyno A.Y. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' fakul'teta fizicheskogo vospitaniya v period stanovleniya i razvitiya vysshego sportivnogo obrazovaniya na Tambovshchine [Research activities of the faculty of physical education during the formation and development of higher sports education in the Tambov Region]. *Trudy 7 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Puti optimizatsii fizicheskogo vospitaniya, sportivnoy trenirovki, ozdorovitel'noy i adaptivnoy fizicheskoy kul'tury»* [Proceedings of the 7th All-Russian Scientific and Practical Conference “Ways to optimize physical education, sports training, wellness and adaptive physical education”]. Tambov, Publ. House of Derzhavin Tambov State University, 2017, pp. 7-11. (In Russian).
7. Deryabina A.I., Kiselev V.Y. 50 let – vozrast zrelosti, rubezh, za kotorym novyye gorizonty [50 years – the age of maturity, a boundary beyond which new horizons]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2009, no. 8, pp. 3-6. (In Russian).
8. Akhmetov S.M. K 40-letiyu Kubanskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma [On the 40th anniversary of the Kuban State University of physical education, sports and tourism]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2009, no. 7, pp. 3-7. (In Russian).
9. Kuznetsov A.S. Kontseptsiya po sozdaniyu klastera «Fizicheskaya kul'tura, sport i turizm» v Respublike Tatarstan [The concept of creating the cluster “Physical education, sports and tourism” in the Republic of Tatarstan]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2009, no. 11, pp. 3-8. (In Russian).
10. Volkov V.G. *Stanovleniye i razvitiye fizicheskoy kul'tury i sporta v Penzenskoy gubernii v kontse XIX – pervoy chetverti XX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Formation and Development of Physical Education and Sports in the Penza Governorate in the Late 19th – First Quarter of 20th Centuries. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Penza, 2003. (In Russian).
11. Volkov V.G., Lyapin R.I., Khmelkov A.N. *Gimnastika. Stanovleniye i pervonachal'noye razvitiye na territorii Penzenskoy gubernii* [Gymnastics. Formation and Initial Development in the Penza Governorate]. Penza, 2006. (In Russian).

Информация об авторах

Волков Валерий Геннадьевич, кандидат исторических наук, профессор, профессор кафедры «Гимнастика и спортивные игры». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: valeryvolkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-7653>

Лутков Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Циклические виды спорта». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: anlutkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7401-7524>

Information about the authors

Valery G. Volkov, Candidate of History, Professor, Professor of “Gymnastics and Sports Games” Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: valeryvolkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-7653>

Aleksandr N. Lutkov, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Professor of “Cycling Sports” Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: anlutkov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7401-7524>

Рогов Андрей Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Физическое воспитание». Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация. E-mail: andrejrogow@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-4812>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:
Волков Валерий Геннадьевич
E-mail: valeryvolkov@mail.ru

Поступила в редакцию 11.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 02.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Andrey A. Rogov, Candidate of History, Associate Professor, Head of "Physical Education" Department. Penza State University, Penza, Russian Federation. E-mail: andrejrogow@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5722-4812>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:
Valery G. Volkov
E-mail: valeryvolkov@mail.ru

Received 11 November 2019
Reviewed 2 December 2019
Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-107-113
УДК 372.874

Сохранение нематериального культурного наследия через реализацию дополнительных общеобразовательных программ в области народных промыслов и ремесел

Ирина Владимировна ЛОВЦОВА¹, Людмила Александровна БУРОВКИНА²

¹ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий»
114115, Российская Федерация, г. Москва, ул. Дербеневская, 16

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5937-7684>, e-mail: i.v.lovtsova@yandex.ru

²ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9775-2206>, e-mail: burovkinala@yandex.ru

Preservation of nonmaterial cultural heritage through the implementation of additional educational programs in the field of folk crafts and handicrafts

Irina V. LOVTSOVA¹, Lyudmila A. BUROVKINA²

¹All-Russian Center for the Development of Artistic and Humanitarian Technologies
16 Derbenevskaya St., Moscow 114115, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5937-7684>, e-mail: i.v.lovtsova@yandex.ru

²Moscow City University

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9775-2206>, e-mail: burovkinala@yandex.ru

Аннотация. Обосновано значение сохранения нематериального культурного наследия, народной культуры и развитие традиционных ремесел, необходимость интеграции культуры и образования. Доказана эффективность мер по сохранению нематериального культурного наследия через освоение детьми традиций и технологий народных художественных промыслов и ремесел в дополнительном образовании. Проанализирована реализация дополнительных общеобразовательных программ в области декоративно-прикладного творчества и деятельность по сохранению народных художественных промыслов и ремесел ведется в регионах Российской Федерации. Сформированы предложения по развитию образовательных программ в сфере народных промыслов.

Ключевые слова: дополнительное образование; дополнительные общеобразовательные программы; сохранение народных традиций; народные художественные промыслы и ремесла; инновационные подходы

Для цитирования: Ловцова И.В., Буровкина Л.А. Сохранение нематериального культурного наследия через реализацию дополнительных общеобразовательных программ в области народных промыслов и ремесел // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 107-113. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-107-113

Abstract. We substantiate the importance of preserving the nonmaterial cultural heritage, folk culture and the development of traditional handicrafts, the need to integrate culture and education. We prove the effectiveness of measures to preserve the nonmaterial cultural heritage through the development of children's traditions and technologies of folk art crafts and handicrafts in additional education. We analyze the implementation of additional general educational programs in the field of decorative and applied arts and activities to preserve folk art crafts and handicrafts are being conducted in the regions of the Russian Federation. We make proposals for the development of educational programs in the field of folk crafts.

Keywords: additional education; additional general educational programs; preservation of folk traditions; folk art crafts and handicrafts; innovative approaches

For citation: Lovtsova I.V., Burovkina L.A. Sokhraneniye nematerial'nogo kul'turnogo naslediya cherez realizatsiyu dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm v oblasti narodnykh promyslov i remesel [Preservation of nonmaterial cultural heritage through the implementation of additional educational programs in the field of folk crafts and handicrafts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 107-113. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-107-113 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Народное искусство, народные ремесла и традиции в декоративно-прикладном искусстве имеют глубокие национальные и исторические корни. Преемственность традиций народных мастеров не только в технологических приемах, сувенирах и яркой национальной одежде на праздниках, прежде всего, это сохранение культурной идентичности народа.

Аккумуляция опыта предков, народные представления о мире, эстетические и бытовые традиции выражаются у каждого народа в особенностях народного художественного творчества. Народная культура имеет коллективный характер, как и инновационная деятельность «...предполагает не только действия отдельно взятого человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, то есть некоторую совместную деятельность» [1].

Народные промыслы – как родник из земли, бьют в разных, иногда неожиданных местах. Где-то много и бурно, где-то редко и тихо. Это связано с многими обстоятельствами и традициями, и выстроенной системой работы на местах, но чаще привязано к месту бытования промысла и (или) наличием мастеров.

Мастера и педагоги – не всегда одно и то же, часто мастера не могут и не хотят быть педагогами или педагоги берутся за преподавание народных художественных промыслов и ремесел, но не владеют достаточными навыками.

Основными видами декоративно-прикладного творчества, имеющими в своей основе народные традиции и изучаемыми в системе дополнительного образования нашей страны, являются **следующие промыслы и ремесла:**

- керамика, гончарное дело;
- резьба по дереву, по кости;

– вышивка, ткачество, вязание, валяние, кружевоплетение, бисероплетение, народное куклы, национальный костюм;

– различные виды росписи по дереву, бересте и т. п.;

– художественная обработка бересты, кости, кожи и других природных материалов.

Сохраняя и развивая традиции, мы должны опираться на современные инновационные подходы в педагогике, на гуманизацию образования и одновременно использовать современные достижения культуры.

Инновационное образование характеризуется как обладающее высокой эффективностью, основанное как на разработке, так и внедрении новых технологий, работающее на опережение для того, чтобы в качестве конечного результата максимально оперативно и эффективно сформировать личность [2].

Использование педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства в образовательно-воспитательном процессе способно существенно повлиять на сознание человека, поскольку оно объединяет в своем содержании художественное, познавательное и трудовое начало и может рассматриваться как важное средство формирования многообразных творческих интересов учащихся, способствующих их разностороннему развитию.

Обучение народным декоративно-прикладным традициям происходит в тесной взаимосвязи с художественно-производственными мастерскими, училищами и отдельными мастерами – носителями промысла, что дает возможность подрастающему поколению соприкоснуться с традицией и создать свои декоративно-прикладные произведения.

Обучение декоративно-прикладному искусству в художественных школах и школах ремесел требует особого внимания и внимательного отношения как к наследию прошлого, так и к инновациям.

Активная работа по реализации дополнительных общеобразовательных программ в области декоративно-прикладного творчества и деятельность по сохранению народных художественных промыслов и ремесел ведется в следующих регионах: Архангельской области (роспись по дереву и бересте, косторезное дело, резьба по дереву); Белгородской области (художественная обработка бересты, национальный костюм, керамика); Брянской, Ивановской, Нижегородской областях (вышивка, ткачество, резьба по дереву, народные куклы, национальный костюм); Вологодской области (кружевоплетение, вышивка, народные куклы); Воронежской, Владимирской, Тамбовской областях (резьба и роспись по дереву, керамика, вышивка, ткачество); Омской области (керамика, гончарное дело); Кировской области (керамика, резьба по дереву, художественная обработка бересты); Костромской области (ткачество, роспись по дереву, гончарное дело); Краснодарском крае (керамика, вышивка, куклы, народный костюм); Красноярском крае (художественная обработка бересты, бисероплетение, гончарное дело); Липецкой области (кружевоплетение, керамика, роспись по дереву); Оренбургской области (керамика, роспись по дереву, куклы); Орловской области (ткачество, вышивка, резьба по дереву); Пермском крае (резьба, роспись по дереву, вышивка, куклы); Смоленской области (вышивка, гончарное дело); Ставропольском крае (керамика, народный костюм); Рязанской области (резьба по дереву, лоскутное шитье, вышивка, кружевоплетение, народная кукла, роспись по дереву); Тульской области (керамика, вышивка, куклы); Тюменской области (керамика, косторезное дело); Иркутской, Кемеровской, Томской областях (керамика, резьба по дереву, художественная обработка бересты); Москве (роспись по дереву, куклы, керамика); Московской области (резьба по дереву, металлу, керамика, гончарное дело, национальный костюм); Ярославской области (вышивка, народный костюм, керамика); Республике Мордовии, Республике Тыва (вышивка, ткачество, национальный костюм); Республике Марий Эл, Республике Коми (вышивка, резьба и роспись по дереву); Республике Удмуртии (вышивка, резьба и роспись по дереву, резьба по дереву); Республике Якутии, Ямало-Ненец-

ком автономном округе, Магаданской, Чукотской областях (бисероплетение, вышивка, валяние, художественная обработка меха, косторезное дело); Республике Адыгея (ковроткачество, вышивка, резьба по дереву); Республике Дагестан (золотошвейное дело, ткачество, гончарное дело, резьба по дереву); Республике Кабардино-Балкарии, Чеченской республике (вышивка, ткачество, национальный костюм); Республике Хакасии (резьба по дереву, художественная обработка бересты); Республике Калмыкии (выделка войлока, национальный костюм); Республике Татарстан (керамика, народные куклы, художественная обработка кожи, роспись и резьба по дереву, национальный костюм, ковроделие); Республике Бурятии, Республике Тыва (вышивка, валяние, национальный костюм).

Но порой руководители организаций дополнительного образования, методические центры и специалисты ресурсных центров не владеют знаниями о том, чем отличаются техники, основанные на народных традициях, от техник современного декоративно-прикладного творчества. Ценность как культурная, так и художественная этих техник имеет разное значение. Народные художественные промыслы и ремесла тем и ценны, что выверены эстетическим опытом, формирующимся столетиями.

Воздействуют на детей, системно несут знания, умения и воспитывают педагоги студий, творческих объединений системы, детских художественных школ всей системы дополнительного образования детей (ведомственной принадлежности Минпросвещения), системы дворцов культуры, детских школ искусств, детских художественных школ (Минкультуры), в более редких случаях частные школы и мастерские. Поэтому составлять представление о развитии народных художественных промыслов в стране надо со всех сторон, несмотря на ведомственную принадлежность.

Важно сохранение знаний о традициях и развитие образовательных методик, технологий и практик декоративно-прикладного творчества и народных ремесел: через деятельность учреждений общего и дополнительного образования, в том числе в детских школах народных ремесел, детских художественных школах и дальнейшее развитие данных направлений в ссузах и вузах.

Современная, эффективная «система образования призвана формировать в гражданах для обеспечения становления инновационного потенциала нации креативность – потенциал, который должен строиться на инновациях и традициях, на поиске нового и уважении к знаниям и опыту предков [3; 4].

Для формирования полной картины развития дополнительных общеобразовательных программ в области народных промыслов и ремесел в регионах необходимо вести мониторинговые исследования, анализ состояния во всех регионах, проводить ряд мер по стимулированию сохранения традиций и традиционных техник народного прикладного творчества, стимулировать инновационные подходы и развитие промыслов и ремесел.

Необходим творческий обмен, конкурсы, фестивали, мастер-классы, выход народного творчества в интернет-пространство, создание сайтов и ресурсов и других способов профессиональных коммуникаций.

Меры по сохранению народных промыслов и ремесел осуществляются в том числе в следующих ведущих мероприятиях.

– Всероссийский детский фестиваль народной культуры «Наследники традиций» (фестиваль организуется и проводится Министерством просвещения Российской Федерации совместно с правительством Вологодской области, при поддержке Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации, оператор – ФГБУК «ВЦХТ»).

– Всероссийский конкурс «Традиции и современность» (Тамбовская область, Детская художественная школа № 2 прикладного декоративного искусства им. В.Д. Поленова г. Тамбов).

– Международный фестиваль-конкурс «КерамаФестОмск» – керамики (Омская область, МБУ ДО «Детская художественная школа № 3 им. В.Н. Гурова» г. Омск).

– Всероссийский конкурс детского прикладного творчества «Живые ремесла» (Министерство образования и науки Республики Марий Эл).

– Всероссийский конкурс детского творчества «Благовест» (Департамент по делам культуры администрации Волгограда).

– Всероссийский детский фестиваль-конкурс народных промыслов и ремесел «ДАНИЛУШКА» (Министерство культуры Свердловской области).

– Всероссийский конкурс изобразительного искусства, декоративно-прикладного и технического творчества «Палитра ремесел» (Управление образования и науки Липецкой области, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования Липецкой области»).

– Всероссийский смотр-конкурс на соискание премий и стипендий «Молодые дарования» в области декоративно-прикладного и народного искусства (учредитель – Ассоциация «Народные художественные промыслы России»).

– Международный конкурс детского художественного творчества им. А.А. Кузнецова (Министерство культуры Республики Башкортостан).

– Всероссийский конкурс детского художественного творчества им. А.Э. Тюлькина (Министерство культуры Республики Башкортостан).

– Международный фестиваль детского и юношеского художественного творчества «Я рисую свой мир и дарю его Вам» (Департамент культуры Брянской области, Новозыбковская детская художественная школа).

– Открытый областной конкурс детских и юношеских работ по изобразительному и декоративно-прикладному искусству «Краски земли Рязанской» (Министерство культуры Рязанской области).

– Межрегиональный фестиваль-конкурс детского прикладного творчества «Крупеничка» (Управление культуры администрации г. Томск, Департамент по культуре и туризму Томской области).

– Межрегиональный конкурс детского и юношеского творчества в области изобразительного искусства «Родные мотивы» им. В.Н. Зинина (Министерство искусства и культурной политики Ульяновской области).

– Всероссийский конкурс детского и юношеского творчества в области изобразительного искусства «Поволжская глубинка» в рамках ежегодного одноименного фестиваля национальных культур (Министерство искусства и культурной политики Ульяновской области).

– Всероссийский конкурс – выставка детского художественного творчества «Краски осени» (Министерство искусства и культурной политики Ульяновской области).

Поддержка народных промыслов дает возможность широкого применения педагогических технологий, направленных на сохранение и развитие народных традиций при получении дополнительного образования детьми, в том числе с ограниченными возможностями (ОВЗ) [5].

Коллективный характер творчества, преемственность традиций народных мастеров, применение технологических приемов ручного труда способствуют развитию мотивации детей с особенностями развития к различным видам деятельности и приобретению навыков художественной деятельности.

Социализация и вовлечение в творческий процесс детей с ОВЗ средствами народного декоративно-прикладного творчества развивает у ребенка образное восприятие и понимание окружающего мира [6].

Таким образом, у детей формируются культура труда и общения, социальный опыт работы в коллективе, умение использовать элементы исследовательского, творческого подхода к жизненным ситуациям, делать выбор из множества возможных решений художественной обработки изделий [7; 8]. Дети учатся работать с различными источниками информации, расширяют сведения о разнообразных художественно-прикладных возможностях используемых материалов.

Изучение традиционных художественных промыслов, в том числе местных ремесел, овладение художественными навыками приобщает детей с ограниченными возможностями к народному декоративно-прикладному искусству, к духовно-нравственным ценностям своего народа, к национальной культуре, воспитывает эстетическое отношение к действительности, уважение и интерес к труду.

Проведение различных конкурсов, фестивалей и выставок народных художественных промыслов привлекает внимание общественности, в том числе и к развитию творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья и развитию их образовательных возможностей, личной успешности, приобщению к ценностям этнокультурного наследия регионов [9].

Сегодня «художественное образование лежит в основе формирования социально полноценной личности; оно воспитывает то-

лерантность в современном многообразии культур нашего общества; пробуждает стремление к нравственному и духовному развитию. Оно стимулирует освоение культурного наследия своей страны и других народов» [4].

Для организации поддержки, сохранения и развития образовательных программ в сфере народных промыслов необходимо:

- оказывать информационную поддержку и методическое сопровождение по разработке и внедрению дополнительных общеразвивающих и предпрофессиональных программ художественной направленности на основе содержания различных видов декоративно-прикладного художественного творчества, традиционных национальных ремесел, народных художественных промыслов;

- оказывать информационную поддержку и методическое сопровождение по разработке и внедрению программ дополнительного профессионального образования (программ переподготовки и повышения квалификации) для педагогов дополнительного образования, в том числе из числа индивидуальных предпринимателей и мастеров в сфере различных видов декоративно-прикладного художественного творчества, традиционных национальных ремесел, народных художественных промыслов;

- оказывать информационную поддержку и методическое сопровождение открытия детских школ ремесел – как учреждений дополнительного образования детей и центров сохранения, развития народных ремесел и промыслов; участвовать в разработке методических рекомендаций по расчету нормативов финансирования детских школ ремесел, учитывающих технологические и педагогические особенности обучения народным ремеслам;

- необходима всесторонняя популяризация и продвижение среди педагогов декоративно-прикладного искусства, народных промыслов и ремесел всероссийских конкурсов и фестивалей, направленных на выявление, развитие и поддержку детской одаренности в области народной культуры и искусства, воспитание и развитие личной успешности детей, приобщение их к ценностям этнокультурного наследия регионов.

Список литературы

1. Буровкина Л.А. Теоретико-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 38 с.
2. Буровкина Л.А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования. М.: МГПУ, 2011. 319 с.
3. Наливайко Н.В., Петров В.В. Инновационное образование в России: внедрение или изучение зарубежного опыта? // Философия образования. 2011. № 2. С. 62-70.
4. Буровкина Л.А. Художественно-творческая деятельность учащихся в учреждениях дополнительного образования как средство формирования социально-культурной личности // *Strategiczne pytania światowej nauki: materiały 8 Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. Vol. 13. *Pedagogiczne nauki*. Przemyśl: Nauka i studia, 2012. С. 69-73.
5. Корешков В.В., Новикова Л.В. Художественная педагогика на современном этапе // Академическая наука – проблемы и достижения: материалы 3 Междунар. науч.-практ. конф. / н.-и. ц. «Академический». North Charleston, 2014. С. 109-111.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 352 с.
7. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
8. Хольм С.-Т. Инновационная цепь: в поисках недостающего звена российской инновационной системы // *Инновационные тренды*. 2011. № 1. С. 12-14.
9. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М.: Академия, 2008. 252 с.

References

1. Burovkina L.A. *Teoretiko-metodologicheskiye usloviya khudozhestvennogo obrazovaniya uchashchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and Methodological Conditions of Art Education of Students in Institutions of Additional Education. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2011, 38 p. (In Russian).
2. Burovkina L.A. *Nauchno-metodologicheskiye usloviya khudozhestvennogo obrazovaniya uchashchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Scientific and Methodological Conditions of Art Education of Students in Institutions of Additional Education]. Moscow, Moscow City University Publ., 2011, 319 p. (In Russian).
3. Nalivayko N.V., Petrov V.V. *Innovatsionnoye obrazovaniye v Rossii: vnedreniye ili izucheniye zarubezhnogo opyta?* [Innovational education in Russia: is it implementation or studying the foreign experience?]. *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*, 2011, no. 2, pp. 62-70. (In Russian).
4. Burovkina L.A. *Khudozhestvenno-tvorcheskaya deyatel'nost' uchashchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya kak sredstvo formirovaniya sotsial'no-kul'turnoy lichnosti* [Artistic and creative activity of students in institutions of additional education as a means of forming a social and cultural personality]. *Strategiczne pytania światowej nauki: materiały 8 Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji*. Vol. 13. *Pedagogiczne nauki*. Przemyśl, Nauka i studia Publ., 2012, pp. 69-73. (In Russian).
5. Koreshkov V.V., Novikova L.V. *Khudozhestvennaya pedagogika na sovremennom etape* [Art pedagogy at the present stage]. *Materialy 3 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Akademicheskaya nauka – problemy i dostizheniya»* [Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference "Academic Science – Problems and Achievements"]. North Charleston, 2014, pp. 109-111. (In Russian).
6. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity Consciousness. Personality]. Moscow, Smysl Publ., 2004, 352 p. (In Russian).
7. Rogers C.R. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka* [A Look at Psychotherapy. Establishment of Man]. Moscow, Progress Publ., 1994, 480 p. (In Russian).
8. Kholm S.-T. *Innovatsionnaya tsep': v poiskakh nedostayushchego zvena rossiyskoy innovatsionnoy sistemy* [Innovation chain: in search of the missing link in the Russian innovation system]. *Innovatsionnyye trendy* [Innovative Trends], 2011, no. 1, pp. 12-14. (In Russian).
9. Khutorskoy A.V. *Pedagogicheskaya innovatika* [Pedagogical Innovation]. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 252 p. (In Russian).

Информация об авторах

Ловцова Ирина Владимировна, начальник отдела развития гуманитарных технологий и сохранения культурного наследия. Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: i.v.lovtsova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5937-7684>

Буровкина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи и композиции Института культуры и искусств. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: burovkinala@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9775-2206>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Ловцова Ирина Владимировна
E-mail: i.v.lovtsova@yandex.ru

Поступила в редакцию 21.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 12.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the authors

Irina V. Lovtsova, Head of Development of Humanitarian Technologies and Preservation of Cultural Heritage Department. All-Russian Center for the Development of Artistic and Humanitarian Technologies, Moscow, Russian Federation. E-mail: i.v.lovtsova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5937-7684>

Lyudmila A. Burovkina, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Painting and Composition of Institute of Culture and Arts. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: burovkinala@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9775-2206>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Lyudmila A. Burovkina
E-mail: i.v.lovtsova@yandex.ru

Received 21 November 2019
Reviewed 12 December 2019
Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-114-120
УДК 94(470)1150/15

Дьяческий аппарат Великого княжества Рязанского

Иван Алексеевич КИРПИЧНИКОВ

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-9541>, e-mail: ivkirs@mail.ru

Clerk apparatus of the Grand Duchy of Ryazan

Ivan A. KIRPICHNIKOV

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-9541>, e-mail: ivkirs@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено дьячеству Великого княжества Рязанского – социальной группе, которая до сих пор не становилась предметом специального изучения. Доказан тезис о том, что для рязанского аппарата управления характерна траектория эволюции, которая ранее была выявлена историками на материалах московской канцелярии. Показана тенденция к возрастанию роли дьяков в делопроизводстве, нашедшая отражение в развитии на протяжении второй половины XV – начала XVI века практики заверки документов. Сделаны наблюдения относительно участия дьяков в процедуре доклада, который нуждается в дальнейшем сравнительном изучении. Отмечено, что дьяки присутствовали также в рязанских уделах. Проанализирован персональный и социальный состав рязанского дьячества, и выдвинуто предположение, что дьяки были лично свободными людьми, тяготевшими к наследственности своих занятий. Констатируется немногочисленность административного аппарата княжества, в условиях которой одновременно могли действовать не более трех–четырёх дьяков. Продемонстрировано, что смена рязанских правителей не отражалась на составе великокняжеской канцелярии. Поставлен вопрос о том, была ли такая эволюция дьяческого аппарата результатом московского влияния, а также предложены сравнительные контексты из истории других русских княжеств.

Ключевые слова: бюрократия; дьяки; Великое княжество Рязанское; Московское государство; средневековая Русь

Для цитирования: Кирпичников И.А. Дьяческий аппарат Великого княжества Рязанского // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 114-120. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-114-120

Abstract. The study is devoted to the clergy of the Grand Duchy of Ryazan – a social group that has not been the subject of special study until now. The thesis is proved that the Ryazan administrative apparatus is characterized by the trajectory of evolution, which was previously revealed by historians on the materials of the Moscow chancellery. We show the growing importance of clerks in paperwork that was reflected in the development of the documents certification practice during the second half of the 15th – early of 16th century. Observations were made regarding the participation of clerks in the report procedure, which needs further comparative study. It is noted that there were also clerks in the Ryazan counties. We analyze the personal and social composition of the Ryazan clergy and make assumption that clerks were personally free people who could be tied to their occupations on a hereditary basis. The small number of the administrative apparatus of the duchy was ascertained, under the conditions of which no more than three or four clerks could act simultaneously. It is demonstrated that the change of Ryazan Grand Dukes did not reflect on the personal composition of the grand chancellery. The question is raised on whether such evolution of the clerks' apparatus was the result of Moscow's influence, and comparative contexts from the history of other Russian duchies are proposed.

Keywords: bureaucracy; clerks; Grand Duchy of Ryazan; Muscovite state; medieval Rus

For citation: Kirpichnikov I.A. D'yacheskiy apparat Velikogo knyazhestva Ryazanskogo [Clerk apparatus of the Grand Duchy of Ryazan]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitar-nye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 114-120. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-114-120 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В новейшей историографии средневековой Руси заметно увеличился интерес к теме формирования аппарата управления. Важной вехой в изучении данной проблематики стала классическая монография Ю.Г. Алексеева [1], а из недавних работ следует выделить фундаментальное диссертационное исследование А.Ю. Савосичева [2]. Главное внимание традиционно уделяется московским великокняжеским (затем – царским) дьякам и подьячим; существенные наблюдения сделаны также по поводу администрации, действовавшей в уделах московского княжеского дома [2–7]. Остальные территории остаются вне поля зрения специалистов – причиной тому как неоднократно отмеченная «москвоцентричность» историографии, так и объективная ограниченность доступного источникового материала [8, с. 5]. Между тем изучение аппарата управления независимых княжеств позволит пролить свет на общее и особенное в тенденциях эволюции политического устройства русских земель – и, в частности, прояснить вопрос о том, была ли «московская» траектория развития уникальной.

Настоящая статья посвящена рязанскому дьячеству. Великое княжество Рязанское представляет особый интерес для изучения, поскольку дольше других сохраняло независимый статус. Благодаря усилиям нескольких поколений исследователей выявлено более сотни рязанских актов XIV – начала XVI века, и этот материал, как представляется, до сих пор не в полной мере оценен специалистами [9–15]. В частности, рязанские дьяки, которые фигурируют в почти четырех десятках грамот, упоминаются в историографии только косвенно, в связи с родословными изысканиями [16; 17]. Персональный состав дьячества XV–XVI веков стремились выявить А.А. Зимин [5, с. 227, 228, 233, 252, 258, 260, 270, 275] и С.Б. Веселовский [18, с. 42, 81, 136, 368, 389, 405, 479, 538, 596], однако перечни свидетельств о рязанских дьяках, приведенные в этих работах, нуждаются сегодня в существенных дополнениях.

Ю.Г. Алексеев показал, что для истории великокняжеской канцелярии большое зна-

чение имеет изучение системы заверки документов. Он убедительно продемонстрировал важную перемену, произошедшую в Москве к середине XV века: на великокняжеских актах исчезли боярские и начали появляться дьяческие подписи [1, с. 67-79, 176-177; 19, с. 341-342]. Рязанская практика, по-видимому, с самого начала отличалась от московской тем, как фиксировалась роль бояр. Ни в одном рязанском акте не встречается боярской заверки документов в форме, характерной для московских актов. Как констатировал С.М. Каштанов, бояре и высшие должностные лица рязанского великокняжеского двора не подписывали жалованные грамоты, а фигурировали в основном тексте в качестве «посредников». Самая ранняя грамота с «посреднической» формулой встречается уже в конце XIV века, а наиболее поздняя – накануне ликвидации самостоятельности княжества [20, с. 289-302].

Рязанский актовый материал сохранился в основном в позднейших списках, однако они воспроизводят различие между составлением грамоты («писал дьяк имярек») и заверкой («подписал дьяк имярек», «у подлинной грамоте назаде пишет: дьяк имярек»). Если для времени Ивана Федоровича (1427–1456) существуют лишь первые указания на составление дьяками документов [9; 12], то уже при Василии Ивановиче (1456–1483) встречается дьяческая заверка [9; 10]. Несмотря на некоторую непоследовательность в формуляре (или искажения при его копировании)¹, рязанские грамоты второй половины XV – начала XVI века ясно демонстрируют тенденцию к возрастанию роли дьяков. В последние десятилетия самостоятельности княжества они систематически заверяли самые разнообразные акты, которые ранее не требовали дьяческой подписи, в том числе – жалованные грамоты (при этом в них сохранялась традиционная «посредническая» статья, где фигурировали бояре) [9, с. 372, 382-

¹ Из трех рязанских правых грамот XV века одна заверена дьяком [9, с. 386], а три (в том числе две более поздние по времени) – составлены [9, с. 381; 12, с. 69; 13, с. 301].

384, 388, 400-401; 11, с. 89]. С другой стороны, перестала упоминаться роль дьяков как составителей документов².

Особый интерес в связи с дьяческой за-
веркой грамот представляют заемные каба-
лы, оформленные с доклада боярам. Самая
ранняя из них, датируемая 1486/87 г., содер-
жит указание на ее составление («писал»)
великокняжеским дьяком [9, с. 381]. За даль-
нейший период известно еще 16 докладных
кабал, и все они заверены («подписал») дья-
ками [9, с. 374-375, 389, 390-391, 393, 395-
400].

Институт доклада обычно обсуждается в
историографии в связи с судебной процеду-
рой или феноменом так называемого «док-
ладного» холопства, однако в Рязанском
княжестве он распространялся на куда более
широкий круг актов. Этот факт пока не по-
лучил должного осмысления в историогра-
фии, хотя еще в начале 1920-х гг. на него об-
ратил внимание С.Н. Валк [21, с. 124-129], а
впоследствии – Е.И. Колычева [22, с. 58-63;
23, с. 23-29]. Представляется, что институт
доклада нуждается в изучении с привлечени-
ем сравнительных данных по разным зем-
лям³, что позволило бы по-новому взглянуть
на его происхождение и функции.

На материале рязанских докладных ка-
бал можно говорить о существовании «ко-
миссий», состоявших из одного боярина⁴ и
одного дьяка. Как и в Московском княжестве
[1, с. 121], не удастся выявить какой-либо
закономерности в сочетании бояр и дьяков в
рамках этих «комиссий». Например, дьяк
Михайло Язвец Мелентьев в 1518/19 г. под-
писывал докладные кабалы двух бояр:
Ф.И. Сунбула и М.Д. Кобыкова [9, с. 395,
400]. Схожие «комиссии» фиксируются при
отводе земель, и здесь также не наблюдается
служебной связи бояр и дьяков: великокня-
жеский дьяк Федор Матвеев в январе 1505 г.
участвовал в отводе земель вместе с

Ф.И. Сунбулом, а в конце следующего года –
с боярином Василием Селивановичем [9,
с. 37-372]. От последнего мероприятия дош-
ла подлинная данная и отводная грамота.
Дьяк фигурирует в ее основном тексте («на
отводе земли был боярин наш Василий Сели-
ванович, да с ним дьяк наш Федорь Матфе-
ев») и, кроме того, поставил подпись на обо-
роте [9, с. 372].

Какова была численность рязанской ве-
ликокняжеской канцелярии? За весь иссле-
дуемый период – со второй четверти XV века
до конца самостоятельности княжества – из-
вестны имена 14 великокняжеских дьяков. За
время правления Ивана Федоровича упоми-
наются двое дьяков (Федор Кокорев, Власей
Перепечин), Василия Ивановича – трое
(Алексей Федоров сын Кокорев, Федор Куди-
мов, Тимофей Осеев), Ивана Васильевича –
пятеро (Прокофий Деев, Семен Захарьин,
Андрей Ярец Никитин, Тимофей Осеев, Фе-
дор Фаустов), Анны – двое (Михаил Язвец
Мелентьев, Тимофей Осеев), Аграфены –
четверо (Яков Григорьев, Федор Матвеев,
Михаил Язвец Мелентьев, Андрей Федоров
сын Слунин), Ивана Ивановича – трое (Ан-
дрей Сушка Васильев, Михаил Язвец Мелен-
тьев, Андрей Федоров сын Слунин). В по-
следнем случае можно с уверенностью ут-
верждать, что все три дьяка осуществляли
свою деятельность одновременно. Следует
отметить, что в сохранившихся рязанских
актах не фигурируют подьячие. Как показал
А.Ю. Савосичев, в Московском княжестве
они начинают упоминаться существенно
позже дьяков [2, с. 89].

Дьяки действовали не только при князь-
ях, занимавших рязанский великокняжеский
стол, но и в уделах. Известен дьяк великой
княгини Анны в 1491 г., когда великим кня-
зем являлся Иван Васильевич – Юрий [9,
с. 382]. Вероятно, указание одного только
имени маркирует его низкий социальный
статус. Кроме того, в нескольких актах конца
XV – начала XVI века можно найти дьяка
князя Федора Васильевича (Третнего) (1483–
1503) – Семена Иванова сына Баранова [9,
с. 349, 361; 13, с. 305].

Относительно социального портрета ря-
занских дьяков могут быть сделаны лишь
отдельные наблюдения⁵. Прежде всего, нет

² Примечательно, что в актах удельного князя Фе-
дора Ивановича сохраняются указания на дьяков-
составителей [9, с. 349, 361; 13, с. 305], в то время как в
великом княжестве они исчезают. В Московском кня-
жестве это произошло при Василии II [7, с. 141-142].

³ Ценный сравнительный материал может дать
Белозерское княжество, где доклад известен для раз-
личных актов и в более ранний период [3, с. 40-42, 66;
23, с. 25].

⁴ Лишь в одном случае доклад принимали двое
бояр [9, с. 393].

⁵ М.Е. Бычкова полагала, что рязанского дьяка
Андрея Ярца Никитина можно отождествить с Ярцом

оснований предполагать в них людей несвободного статуса. Обращает на себя внимание тот факт, что некоторые из великокняжеских дьяков (Алексей Федоров сын Кокорев, Андрей Федоров сын Слунин) писались «тремя именами», а у большинства остальных указывались отчества. Случай Федора Кокорева показывает, что дьяческая служба могла становиться наследственной. Он известен как великокняжеский дьяк, писавший жалованную грамоту великого князя Ивана Федоровича. В том же документе фигурирует его сын – Осейка (Алексей) Федоров сын Кокорева – «сборщик пищево» [12, с. 66, 68]. В дальнейшем Алексей Кокорев упоминается сначала при наместниках (в период малолетства рязанского князя), а затем – в качестве дьяка великого князя Василия Ивановича [9, с. 386; 12, с. 69]⁶.

Проследить судьбу рязанского дьяка после ликвидации самостоятельности княжества удалось пока лишь в одном случае. Михайло Язвец Мелентьев, впервые упомянутый при великой княгине Анне, в 1524 г. был вторым судьей по делу рязанского Ольгова монастыря [14, с. 88-95; 15, с. 274]⁷. Иван Федорович Язвцов – видимо, его потомок – фигурирует в Дворовой тетради по Рязани⁸ [17, с. 73]; в начале XVII века один из представителей рода попал в число выборов

дворян. Как формирование дьяческих семейных династий (случай Кокоревых), так и возможность потомков дьяка влиться в состав служилых землевладельцев (случай Язвцовых) – тенденции, хорошо известные по материалам Великого княжества Московского и уделов [2, с. 133-146, 209-211; 5, с. 284-285].

Анализ упоминаний дьяков важен в свете проблемы преемственности службы на завершающем этапе самостоятельности княжества. В историографии нет ясности по вопросу о том, являлись ли великие княгини Анна (после смерти Ивана Васильевича) и Аграфена (после смерти Анны) полновластными правительницами всей территории княжества или располагали суверенными правами только на территориях своих «волостей». Между тем, можно заметить, что княгини последовательно становились адресатами службы членов великокняжеского двора – как бояр, так и дьяков. Остановимся здесь только на интересующей нас социальной группе. Тимофей Осеев фигурирует сначала как дьяк великих князей Василия Ивановича и Ивана Васильевича, а затем (в январе 1501 г.) – великой княгини Анны [9, с. 388]. Михайло Язвец Мелентьев сначала был дьяком Анны (жалованная грамота 1 апреля 1501 г. [9, с. 383]), затем – Аграфены (докладная кабала около 29 июня 1501 г., жалованная грамота 1504 г. [9, с. 384, 389]) и, наконец, великого князя Ивана Ивановича (две докладные кабалы 1518/19 г. [9, с. 394-395, 400]). Андрей Федоров сын Слунин в 1513/14 г. подписал грамоту Аграфены, а впоследствии неоднократно упоминается в качестве дьяка Ивана Ивановича [9, с. 395-398]. Таким образом, в Рязанском княжестве происходила последовательная смена правителей, которая не сказывалась на составе великокняжеской канцелярии⁹.

Подведем итоги и обозначим некоторые контексты сделанных выводов. Рязанские дьяки впервые появляются в источниках периода правления великого князя Ивана Федоровича (1427–1456). К началу XVI века сформировалась практика систематической дьяческой заверки княжеских актов. Несмотря на неоднократно отмеченную исследователями «архаичность» формуляров рязанской

Апраксиним – представителем известного рязанского рода [16, с. 181-182]. Вероятно, это мнение основано на недоразумении. В 1495 г. Ярец Апраксин писал купчую во Владимирском уезде, но эту купчую приняли за рязанский акт, а Ярца Апраксина – за рязанского дьяка (см., напр.: [24, с. 90]). Между тем, Ярец Апраксин – это Ерофей Матвеевич Апраксин по прозвищу Ярец, упомянутый в родословной росписи (РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 286. Оп. 1. Кн. 241а. Л. 171). Он перешел на московскую службу с отцом и братьями и по рязанским актам не известен. «Ярец» – распространенное прозвище [25, с. 381].

⁶ С 1472/73 г. в актах появляется Тимофей Осеев сын – возможно, сын Алексея и внук Федора Кокорева [10, с. 93]. Также можно предположить вслед за А.А. Зиминым, что Андрей Федоров сын Слунин являлся сыном Федора Матвеева [5, с. 270]. Существенным аргументом в пользу этой версии служит то, что Андрей Федоров сын Слунин начал упоминаться в источниках практически сразу после исчезновения из актов Федора Матвеева [9, с. 370, 372, 391, 395].

⁷ В необычной грамоте, извлеченной из копийной книги, упоминается «боярыня Язвицева» – впрочем, с явно неверной датировкой этого известия [13, с. 303].

⁸ Тысячная книга 1550 г. и Дворовая тетрадь 50-х годов XVI в. Москва; Ленинград, 1950. С. 168.

⁹ О значимости преемственности дьяческой службы и тенденции к «автономизации» сферы управления (см.: [6, с. 509]).

документации, в этом отношении местное делопроизводство демонстрировало быструю эволюцию. Такое развитие можно, следуя логике Ю.Г. Алексеева, представить как результат заимствования «московского новшества»¹⁰ [1, с. 77-78]. Однако рязанские акты сохранили значительное своеобразие – в частности, появление дьяческой заверки не предполагало здесь умаления роли бояр, как это произошло в Москве.

Допустима и другая объяснительная модель. Составление дьяками княжеских документов, а затем – дьяческая заверка развивались в разных регионах в силу внутренней логики зарождавшихся канцелярий. Некоторые свидетельства схожих тенденций можно найти и на других территориях, не подвергавшихся непосредственному московскому влиянию. Так, один из ярославских княжеских актов содержит формулу о составлении дьяком, сходную с рязанскими документами XV века: «А грамоту писал князь Александр дьяк Филат» [9, с. 246]. В независимой Твери (местные дьяки начинают упоминаться в источниках в одно время с рязанскими), возможно, зародилась практика дьяческой заверки, но она не успела вполне оформиться

¹⁰ В этой связи обратим внимание на рязанскую правую грамоту, которая была выдана во время малолетства великого князя и формального управления Василия II – то есть в период, когда московское влияние могло быть непосредственным и наиболее значительным. Этот документ не заверен, но, как и ранее, составлен дьяком [12, с. 69].

ся¹¹. Представляется, что рост значения дьяческого аппарата – общий процесс для русских княжеств XV века, однако он мог протекать с разными темпами.

Безусловно, скромная численность рязанской канцелярии, которую составляли одновременно не более трех–четырёх дьяков, не сопоставима с московскими реалиями. Уже за время правления Василия II известны 14 дьяков [2, с. 88] – столько же можно найти в рязанских актах за почти столетие¹². Однако такое количественное расхождение не означает качественного разрыва. Рязанские великокняжеские дьяки едва ли имели что-то общее со слугами несвободного статуса, которые писали духовные грамоты московских князей в предыдущем веке [2, с. 82; 19, с. 341]. Они были людьми той же эпохи, что и дельцы Василия II и Ивана III – лично свободными канцеляристами-профессионалами, деятельность которых более не ограничивалась обслуживанием персоны конкретного правителя.

¹¹ Ю.Г. Алексеев полагал, что в Твери практика дьяческой заверки отсутствовала [1, с. 78]. Между тем, известна тверская докладная кабала 1482 г., заверенная дьяком. Она дошла в списке XVIII века, поэтому возможны искажения [9, с. 174]. О тверских дьяках см.: [26].

¹² Гораздо более близкие цифры обнаруживаются при обращении к канцеляриям удельных князей московского княжеского дома XV – начала XVI века, и здесь можно найти поле для сравнения [2, с. 189-191; 3, с. 115-135].

Список литературы

1. Алексеев Ю.Г. У кормила Российского государства: Очерк развития аппарата управления XIV–XV вв. СПб., 1998.
2. Савосичев А.Ю. Дьяки и подьячие XIV–XVI веков: происхождение и социальные связи: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Воронеж, 2016.
3. Грязнов А.Л. Белозерские акты XIV–XVI вв. Исследование и перечень. Вологда, 2019.
4. Грязнов А.Л. Дьяческие монограммы на актах из фонда ГКЭ // Вестник Альянс-Архео. 2017. № 18. С. 31-84.
5. Зимин А.А. Дьяческий аппарат в России второй половины XV – первой трети XVI в. // Исторические записки. 1971. Т. 87. С. 219-286.
6. Кром М.М. Вдовствующее царство. Политический кризис в России 30–40-х годов XVI века. М., 2010.
7. Пономарева И.Г. Великокняжеская канцелярия при Василии Темном (Поименный список) // Археографический ежегодник за 2006 г. М., 2011. С. 118-142.
8. Флоря Б.Н. Особенности отношений великокняжеской власти с церковными и светскими землевладельцами на территории Рязанской земли (конец XIV – начало XVI века) // Русь. Россия. Средневековье и Новое время. 2019. № 6. С. 5-13.
9. Акты социально-экономической истории Северо-Восточной Руси конца XIV – начала XVI в. / отв. ред. Б.Д. Греков. М., 1964. Т. 3.
10. Беликов В.Ю., Сметанина С.И. Акты светского феодального землевладения Великого княжества Рязанского XV в. // Советские архивы. 1991. № 5. С. 92-94.

11. Голубцов И.А., Назаров В.Д. Акты XV – начала XVI века // Советские архивы. 1970. № 5. С. 74-89.
12. Кротов М.Г., Сметанина С.И. Источники по истории феодального землевладения Великого княжества Рязанского в XV в. // Советские архивы. 1987. № 1. С. 66-69.
13. Морозов Б.Н. Грамоты XIV–XVI вв. из копийной книги Рязанского архиерейского дома // Археографический ежегодник за 1987 год. М., 1988. С. 298-309.
14. Памятники русской письменности XV–XVI вв. Рязанский край / под ред. С.И. Коткова. М., 1978.
15. Сметанина С.И. Вотчинные архивы рязанских духовных корпораций XIII – начала XVII века // Русский дипломатарий. Вып. 6. М., 2000. С. 247-295.
16. Бычкова М.Е. Русско-литовская знать XV–XVII вв. Источниковедение. Генеалогия. Геральдика. М., 2013.
17. Сметанина С.И. Рязанские феодалы и присоединение Рязанского княжества к Русскому государству // Архив русской истории. Вып. 6. М., 1995. С. 49-80.
18. Веселовский С.Б. Дьяки и подьячие XV–XVII вв. М., 1975.
19. Водов В.А. Зарождение канцелярии московских великих князей (сер. XIV в. – 1425 г.) // Исторические записки. 1979. № 103. С. 325-350.
20. Каиштанов С.М. Исследования по истории княжеских канцелярий средневековой Руси. М., 2014.
21. Валк С.И. Грамоты полные // Сборник статей по русской истории, посвященных С.Ф. Платонову. Пг., 1922. С. 113-132.
22. Колычева Е.И. Полные и докладные грамоты XV–XVI вв. // Археографический ежегодник за 1961 год. М., 1962. С. 41-81.
23. Колычева Е.И. Холопство и крепостничество (конец XV – XVI в.). М., 1971.
24. Рыкова О.В. Н.П. Чулков и его генеалогический доклад // Историческая генеалогия. 1993. № 1. С. 87-92.
25. Веселовский С.Б. Ономастикон. Древнерусские имена, прозвища и фамилии. М., 1974.
26. Штыков Н.В. Аппарат управления тверских князей в XV в // Известия Самарского научного центра РАН. 2011. № 3/2. С. 315-321.

References

1. Alekseev Y.G. *U kormila Rossiyskogo gosudarstva: Ocherk razvitiya apparata upravleniya XIV–XV vv.* [At the Helm of the Russian State: An Outline of the Management Personnel Development 14th–15th Centuries]. St. Petersburg, 1998. (In Russian).
2. Savosichev A.Y. *D'yaki i pod'yachiye XIV–XVI vekov: proiskhozhdeniye i sotsial'nyye svyazi: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Clerks and Minor Clerks of the 14th–16th Centuries: Origins and Social Ties. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Voronezh, 2016. (In Russian).
3. Gryaznov A.L. *Belozerskiye akty XIV–XVI vv. Issledovaniye i perechen'* [Belozersky Acts of the 14–16th Centuries: Research and Enumeration]. Vologda, 2019. (In Russian).
4. Gryaznov A.L. D'yacheskiye monogrammy na aktakh iz fonda GKE [Clerks' monograms on acts from the funds of GKE]. *Vestnik Al'yans-Arheo* [Herald Alliance-Archeo], 2017, vol. 18, pp. 31-84. (In Russian).
5. Zimin A.A. D'yacheskiy apparat v Rossii vtoroy poloviny XV – pervoy trety XVI v. [Clerk's apparatus in Russia in second half 15th – first third of the 16th Centuries]. *Istoricheskiye zapiski* [Historical Notes], 1971, vol. 87, pp. 219-286. (In Russian).
6. Krom M.M. *Vdovstvuyushcheye tsarstvo: Politicheskiy krizis v Rossii 30–40-kh godov XVI veka* [The Widowed Kingdom: The Political Crisis in Russia during the 30–40s of 16th Century]. Moscow, 2010. (In Russian).
7. Ponomareva I.G. Velikoknyazheskaya kantselyariya pri Vasiliy Temnom (Poimennyy spisok) [The chancellery of grand duke in the time of Vasily II of Moscow: (list of the names)]. *Arkheograficheskiy ezhegodnik za 2006 g.* [Archaeographic Yearbook of 2006]. Moscow, 2011, pp. 118-142. (In Russian).
8. Florya B.N. Osobennosti otnosheniy velikoknyazheskoy vlasti s tserkovnymi i svetskimi zemlevladel'tsami na territorii Ryazanskoy zemli (konets XIV – nachalo XVI veka) [Features of Relations Between the Princely Power and Landowners in the Ryazan land (late 14th – early 16th century)]. *Rus'. Rossiya. Srednevekov'ye i Novoye vremya* [Rus. Russia. Middle Ages and the New Age], 2019, no. 6, pp. 5-13. (In Russian).
9. Grekov B.D. (executive ed.). *Akty sotsial'no-ekonomicheskoy istorii Severo-Vostochnoy Rusi kontsa XIV – nachala XVI v.* [Acts on Social and Economic History of North-East Russia of the End of the 14th – Early of 16th Century]. Moscow, 1964, vol. 3. (In Russian).
10. Belikov V.Y., Smetanina S.I. Akty svetskogo feodal'nogo zemlevladieniya Velikogo knyazhestva Ryazanskogo XV v. [Acts on Feudal Land Ownership of 15th Century Grand Duchy of Ryazan]. *Sovetskiye arkhivy* [Soviet Archives], 1991, no. 5. pp. 92-94. (In Russian).

11. Golubtsov I.A., Nazarov V.D. Akty XV – nachala XVI veka [Acts of the 15th – early of the 16th centuries]. *Sovetskiye arkhivy* [Soviet Archives], 1970, no. 5, pp. 74-89. (In Russian).
12. Krotov M.G., Smetanina S.I. Istochniki po istorii feodal'nogo zemlevladieniya Velikogo knyazhestva Ryazanskogo v XV v. [Sources on the feudal land ownership of Grand Duchy of Ryazan in 15th century]. *Sovetskiye arkhivy* [Soviet Archives], 1987, no. 1, pp. 66-69. (In Russian).
13. Morozov B.N. Gramoty XIV–XVI vv. iz kopiynoy knigi Ryazanskogo arkhivereyskogo doma [Charters from the 14th–16th centuries in the copies book of the Bishop of Ryazan]. *Arkheograficheskiy ezhegodnik za 1987 god* [Archaeographic Yearbook of 1987]. Moscow, 1988, pp. 298-309. (In Russian).
14. Kotkov S.I. (ed.). *Pamyatniki russkoy pis'mennosti XV–XVI vv. Ryazanskiy kray* [Monuments of Russian Writing of the 15th – 16th Centuries. Ryazan Region]. Moscow, 1978. (In Russian).
15. Smetanina S.I. Votchinnyye arkhivy ryazanskikh dukhovnykh korporatsiy XIII – nachala XVII veka [Patrimonial archives of Ryazan spiritual corporations of the 13th – early 17th centuries]. *Russkiy diplomatariy. Vyp. 6*. [Russian Diplomat. Issue 6]. Moscow, 2000, pp. 247-295. (In Russian).
16. Bychkova M.E. *Russko-litovskaya znat' XV–XVII vv. Istochnikovedeniye. Genealogiya. Geral'dika* [The Russian-Lithuanian Nobility of the 15th–17th. Centuries. Source Study. Genealogy. Heraldry]. Moscow, 2013. (In Russian).
17. Smetanina S.I. Ryazanskiye feodaly i prisoyedineniye Ryazanskogo knyazhestva k Russkomu gosudarstvu [Ryazan feudal lords and the annexation of the Ryazan Duchy to the Russian State]. *Arkhirusskoy istorii. Vol. 6* [Russian Diplomat. Issue 6]. Moscow, 1995, pp. 49-80. (In Russian).
18. Veselovskiy S.B. *D'yaki i pod'yachiye XV–XVII vv.* [Clerks and Minor clerks of 15th–17th Centuries]. Moscow, 1975. (In Russian).
19. Vodov V.A. Zarozhdeniye kantselyarii moskovskikh velikikh knyazey (seredina XIV v. – 1425 g.) [The origin of the chancellery of the Moscow grand dukes (middle of 14th century – 1425)]. *Istoricheskie zapiski* [Historical Notes], 1979, no. 103, pp. 325-350. (In Russian).
20. Kashtanov S.M. *Issledovaniya po istorii knyazheskikh kantselyariy srednevekovoy Rusi* [Researches on the History of the Chancellery in the Medieval Rus]. Moscow, 2014. (In Russian).
21. Valk S.I. Gramoty polnye [Full Charters]. *Sbornik statey po russkoy istorii, posvyashchennykh S.F. Platonovu* [Collection of Articles on Russian History Dedicated to S.F. Platonov]. Petrograd, 1922, pp. 113-132. (In Russian).
22. Kolycheva E.I. Polnyye i dokladnyye gramoty XV–XVI vv. [Full Charters of the 15th–16th Centuries]. *Arkheograficheskiy ezhegodnik za 1961 god* [Archaeographic Yearbook of 1961]. Moscow, 1962, pp. 41-81. (In Russian).
23. Kolycheva E.I. *Kholopstvo i krepostnichestvo (konets XV – XVI v.)* [Slavery and Serfdom (Late 15th – 16th Centuries)]. Moscow, 1971. (In Russian).
24. Rykova O.V. N.P. Chulkov i ego genealogicheskiy doklad [N.P. Chulkov and his genealogical report]. *Istoricheskaya genealogiya* [Historical Genealogy], 1993, no. 1, pp. 87-92. (In Russian).
25. Veselovskiy S.B. *Onomastikon. Drevnerusskiye imena, prozvizhcha i familii* [Onomasticon. Old Russian Names, Nicknames and Surnames]. Moscow, 1974. (In Russian).
26. Shtykov N.V. Apparat upravleniya tverskikh knyazey v XV v. [The machinery of Government of Tver Princes in 15th Century]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN – Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2011, no. 3/2, pp. 315-321. (In Russian).

Информация об авторе

Кирпичников Иван Алексеевич, аспирант, кафедра истории России до начала XIX века Исторического факультета. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ivkirs@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-9541>

Поступила в редакцию 22.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 19.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Ivan A. Kirpichnikov, Post-Graduate Student, Russian History Until the Early of the 19th Century Department of Faculty of History. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: ivkirs@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-9541>

Received 22 November 2019
Reviewed 19 December 2019
Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128
УДК 93/94

История частных библиотек Тамбовской губернии в исследовательской литературе

Марина Константиновна АКОЛЬЗИНА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>, e-mail: akolmarina@yandex.ru

History of private libraries of the Tambov Governorate in the research literature

Marina K. AKOLZINA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>, e-mail: akolmarina@yandex.ru

Аннотация. Статья актуализирует проблему изучения частных книжных собраний усадебных библиотек Тамбовской губернии конца XVIII – начала XX века как элементов культурной среды. В контексте особой ценности владельческих библиотек России новизна работы определяется комплексным исследованием дореволюционной, советской и современной историографии. Интерес к книжным собраниям дворянских библиотек Тамбовской губернии обусловлен их важностью как памятников книжной культуры XVIII–XIX веков, их значением для верификации истории частных поместий. Показано, что среди работ дореволюционной историографии история личных библиотек считалась частной проблемой. Авторы того времени интересовали вопросы книготорговли, организации вольных типографий, истории наиболее крупных библиотек. В рамках анализа литературы данного периода рассмотрены труды Н.А. Рубакина, И.И. Дубасова, К. Богоявленского, И. Добротворского, Г. Сперанского, О.С. Лаврова, В. Симонова. Рассмотрение советской историографией проблемы формирования частных библиотек позволило выявить доминирование идеологических установок в оценках культурной жизни российской провинции. Изучены работы П.Н. Черменского, М. Белокрыс, А.С. Чернова, Н.И. Ромаха. Выявлен вклад советских авторов в вопросы изучения деятельности частных библиотек, реконструкции частных собраний, проблемы читательской культуры отдельных владельцев. Рассмотрение работ современного периода построено на анализе последних результатов выявления книжных памятников. Проанализирована работа сотрудников Тамбовской областной универсальной научной библиотеки им. А.С. Пушкина, изучающих собрания Л.А. Воейкова, Г.Р. Державина, А.Д. Хвоцинского и А.Н. Норцова.

Ключевые слова: усадебная библиотека; библиотековедение; культурное наследие; реконструкция; Тамбовская губерния

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00484.

Для цитирования: Акользина М.К. История частных библиотек Тамбовской губернии в исследовательской литературе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 121–128. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128

Abstract. We actualize the problem of studying private book collections of the estate libraries of the Tambov Governorate of the late 18th – early of the 20th centuries as a cultural environment elements. In the context of the special value of the Russia's possessory libraries, the novelty of the work is determined by a comprehensive study of pre-revolutionary, Soviet and contemporary historiography. Interest in the book collections of the Tambov Governorate noble libraries is due to their importance as the book culture monuments of the 18th–19th centuries, their importance for

verifying the private manors history. We show that among the works of pre-revolutionary historiography the history of personal libraries was considered a specific problem. Authors of that time were interested in questions of the book trade, the organization of free typographies, the largest libraries history. As part of the literature of this period analysis, we consider the works of N.A. Rubakin, I.I. Dubasov, K. Bogoyavlensky, I. Dobrotvorsky, G. Speransky, O.S. Lavrov, V. Simonov. Consideration by Soviet historiography the problem of private libraries formation made it possible to reveal the dominance of ideological attitudes in the cultural life assessments of the Russian province. We study the works of P.N. Chermensky, M. Belokrysa, A.S. Chernov, N.I. Romakh. We reveal the contribution of Soviet authors to the study of the private libraries activities, the private collections reconstruction, the problems of reading culture of individual owners. Consideration of the contemporary period works is based on the latest results analysis of the identification of book monuments. We analyze the work of the Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin staff, who studies the works collection of L.A. Voeikov, G.R. Derzhavin, A.D. Khvoshchinsky and A.N. Nortsov.

Keywords: estate library; library studies; cultural heritage; reconstruction; Tambov Governorate

Acknowledgments: The study is funded by the Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00484.

For citation: Akolzina M.K. Istoriya chastnykh bibliotek Tambovskoy gubernii v issledovatel'skoy literature [History of private libraries of the Tambov Governorate in the research literature]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 121-128. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-121-128 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Усадебная библиотека – важнейший элемент культурной среды дворянских имений. Чтение занимало значительную часть жизни самого образованного сословия России, формировало их мировоззрение, этику, поведение. Отдельные библиотеки могли собираться несколькими поколениями помещиков, аккумулируя уникальные коллекции книг.

Несмотря на существенное значение усадебных библиотек для культуры дворянских поместий, книжные собрания высшего сословия остаются недостаточно изученным явлением России.

В дореволюционной историографии история личных библиотек считалась частной проблемой. Специалистов первой половины XIX века интересовала история отдельных собраний. Анализ их структуры и значения для развития российской науки и образования предложены не были. Из работ данного периода можно отметить исследования В. Погорелова «Библиотека Московской синодальной типографии», а также описание публичной библиотеки в г. Усть-Сысольск [1].

Только к середине XIX века, когда организация публичных библиотек в российских регионах получила государственную поддержку, проблематика библиотековедения заметно расширилась.

Огромную роль в развитии отечественной историографии сыграл русский писатель, библиограф, популяризатор науки Н.А. Рубакин. Среди его заслуг следует отметить попытку комплексного изучения читательских пристрастий посетителей дореволюционных библиотек. Кроме того, именно Николай Александрович выполнил наиболее полный анализ проблем книготорговли, изучая ее специфику как на региональном, так и на всероссийском уровнях. Наиболее значимые результаты его труда описаны в «Этюдах о русской читающей публике», где он обобщил богатый фактический материал о распространении чтения и уровне книжной грамотности российского населения [2].

Важным индикатором возросшего интереса к библиотековедению может служить выход научно-справочной литературы, в которой отражалась различная информация по теории и истории библиотечного дела. Первые энциклопедические сведения о российских провинциальных «читальнях» появились в словаре П.П. Семенова-Тянь-Шанского. Анализируя ассортимент книг в общедоступных библиотеках, автор считает его достаточным для удовлетворения среднестатистических потребностей провинциального читателя. Безусловного внимания заслуживают его упоминания о частных книжных собраниях России, в том числе и в Тамбов-

ской губернии [3, с. 33]. Данные заметки не оперируют качественным составом коллекций, вместе с тем они являются индикатором значения отдельных коллекций книг в культурном пространстве России.

Из работ второй половины XIX – начала XX века, посвященных проблемным вопросам развития усадебных библиотек России, следует отметить труды Г.Н. Геннади. Особенностью его взгляда на проблему изучения частных книжных собраний стал анализ выявленных коллекций как памятников истории и культуры. В рамках своего исследования он изучил частные книжные собрания Дуровых, Пекарских, Львовых, а также тамбовских дворян Поленовых и Воейковых. Результаты проведенного исследования им были опубликованы под общим названием «Русские книжные редкости» [4]. Выявленные Г.Н. Геннади сведения обогащают наши представления о владельческих библиотеках дореволюционной России.

Попытки комплексного подхода к характеристике владельческих собраний XVIII–XIX веков были предприняты М.Я. Параделовым [5]. Несмотря на то, что авторы упоминают в своих трудах лишь наиболее крупные владельческие коллекции книг или дают ограниченный материал о специфике их содержания, появление таких адресных публикаций свидетельствует о признании огромного значения книжных собраний для истории и культуры страны.

Самый полный свод данных о частных библиотеках России представлен У.Г. Иваском. Автор дает сведения о 1346 библиотеках России, не обходя вниманием и тамбовские книжные собрания [6].

Сведения о личных библиотеках губернии собирали и члены Тамбовской ученой архивной комиссии. Большое значение для местного краеведения имел выход «Очерков истории Тамбовского края» И.И. Дубасова, который впервые обобщил проблемы культурного развития Тамбовщины с самых ранних этапов ее развития [7]. В числе прочего автор касается и специфики усадебных библиотек края, рассматривая книжные собрания известных тамбовских библиофилов (Поленовы, Воейковы, Волконские, Мансуровы) как элементы культурной среды поместий.

В 1890–1900-х гг. в тамбовской печати впервые публикуются исторические заметки о формировании церковных библиотек края. Площадкой для опубликования работ служат «Тамбовские епархиальные ведомости», где появляется ряд ценных публикаций К. Богоявленского, И. Добротворского, Г. Сперанского, О.С. Лаврова, В. Симонова и других краеведов. Среди прочего, перечисленные исследователи рассматривают состав и историю появления благочиннических и личных собраний духовных лиц разного времени¹. Качественно-количественные оценки состава владельческих библиотек Тамбовщины свидетельствуют о большом разнообразии репертуара частных собраний в крае.

Частично сведения о своих библиотеках раскрывали и сами владельцы. Ценны в этом отношении мемуары С.М. Волконского. Крупный библиофил и коллекционер, он собрал в своем тамбовском имении огромную коллекцию книг по русскому искусству. Его мемуары позволяют восстановить основную тематическую направленность усадебного собрания, значение библиотеки для мировосприятия владельца [8].

Развитие российских частных (в том числе и тамбовских) библиотек неоднократно обсуждалось в рамках работы Совета Русского Библиографического Общества. Особенно волновала членов общества судьба собраний оскудевших дворян, которые после их смерти активно расхищались. В 1900–1914 гг. В.Н. Рогожин, Ф.А. Витберг и С.Р. Минцов начали работу по выявлению наиболее ценных коллекций (цит. по: [9]). В силу значительного кризиса дворянского сословия в Черноземном центре, их работа неизбежно касалась и Тамбовской губернии. Конкретный план спасения коллекций владельческой книги, подготовленной инициативной группой членов общества, начал реализовываться только в 1916 г. Возможно, это было вызвано возникшей угрозой ценнейшим коллекциям книг и стремлением спасти память о помещичьих библиотеках. Революция и гражданская война не позволили осуществиться намеченным планам.

В советской литературе 1920–1930-х гг. преобладала политическая оценка культур-

¹ Тамбовские епархиальные ведомости. 1896. № 34. С. 835–838; 1902. № 46. С. 837–915; № 50. С. 1026–1030; 1903. № 3. С. 798; № 29. С. 878–897.

ной жизни [10]. Дворянство объявлялось классовым врагом, его ценности, духовная и материальная культура считались враждебными советскому обществу.

Естественно, что тема усадебных библиотек в ранней советской историографии практически не изучалась. Можно отметить лишь отдельные работы общей проблематики, касающиеся развития библиотечного дела в Тамбовской губернии. Среди них – исследование А.Л. Громовой. Несмотря на обилие собранного автором конкретно-исторического материала, в работе делается ничем не обоснованный вывод о планомерном и преждевременном насаждении в провинции народных «читален» [11].

Различные аспекты истории Тамбовского края обобщены в исследованиях известного тамбовского краеведа П.Н. Черменского [12]. Автор провел большую работу по изучению отдельных учреждений культуры в дореволюционный период. Впрочем, доминирование классовых установок в это время не позволило ученому объективно подойти к истории частных библиотек. Она интересовала его лишь с точки зрения «справедливой национализации» книжного наследия и пополнения фондов советских организаций.

Попытки связать деятельность библиотек с революционными событиями характеризуют и историографию 1940–1960 гг. [13–15]. Только с наступлением «оттепели» в советской исторической науке можно заметить определенный интерес к характеристике проблем развития библиотечного дела до революции. Наиболее распространенным жанром исследований становится написание очерков об истории отдельных библиотек (подготовленные, как правило, к юбилею учреждений), изучение библиотек известных людей², рассмотрение истории отдельных книг [16] и книжных издательств [17].

В 1962 г. для советских читателей была подготовлена «Большая советская энциклопедия». Несомненным достоинством данного издания может служить краткий очерк истории ряда региональных библиотек, отражающий этапы их развития, состав их книжного фонда, значения для развития образова-

ния в отдельных регионах. Из многочисленных библиотечных учреждений Тамбовской губернии в энциклопедии упоминается только Публичная библиотека. При этом указывается на ее огромный книжный фонд, созданный, в том числе благодаря книжным пожертвованиям знаменитых представителей тамбовских дворян³.

Исследователи 1970 – начала 1980-х гг. рассматривали проблематику владельческих библиотек России как на всероссийском [18], так и на региональном уровнях. Изучению тамбовской библиотеки Г.Р. Державина (часть которой на данный момент хранится в Тамбовской областной универсальной научной библиотеке им. А.С. Пушкина) посвящена работа известного публициста А.Г. Никитина [19]. Отрывочные сведения о книжных собраниях крупных тамбовских библиофилов Волконских и Лунина содержатся в статье М. Белокрыс [20]. В рамках работы клуба любителей книги, активно действовавшего в 1970-х гг. в г. Тамбов, рассматривалась проблема книжных знаков. Среди других направлений работы клуба стоит отметить изучение каталога Тамбовской публичной библиотеки, предпринятое Я.А. Степановым [21].

Большой вклад в историографию частных книжных собраний Тамбовщины внес заведующий отделом редких книг Тамбовской областной библиотеки им. А.С. Пушкина А.И. Сапогов. В 1970–1980 гг. он возглавил работу по поиску и систематизации книг из владельческих библиотек региона. Результатом его работы стало издание каталогов книжных памятников Тамбовской губернии, частичная реконструкция частных библиотек Воейковых и Поленовых [22].

В 1980 г. над проблемой истории тамбовского библиотечного дела начинает трудиться Н.И. Ромах. Представляет интерес ее статья «Первая библиотека в Тамбове», в которой раскрыты обстоятельства появления в крае топографии А.М. Нилова и созданных благодаря этому библиотечных собраний [23]. Одновременно в рамках своей педагогической работы Н.И. Ромах был разработан и внедрен в учебный процесс курс «История и современное состояние библиотечного дела на Тамбовщине», а также подготовлено методическое пособие для студентов [24].

² Исторический очерк и обзор фондов Рукописного отдела Библиотеки Академии наук. Москва; Ленинград, 1956–1958. 2 т.; История Библиотеки Академии наук СССР. 1714–1964. Москва; Ленинград, 1964. 599 с.

³ Советская историческая энциклопедия: в 16 т. М., 1962. Т. 2.

Ценность опубликованных трудов ученого определяется попыткой комплексного изучения библиотечного дела края, анализ отдельных книжных собраний владельцев.

Новый этап развития историографии библиотечного дела наступает с началом 1990-х гг. В этот период начинает преобладать комплексный взгляд на специфику общественных явлений, когда культуру рассматривают как динамический процесс, в котором культурные ценности несут социальное и нравственное начало. В работах начинает входить в широкое употребление термин «культурная среда», которую Л.В. Кошман понимает как «сферу распространения культуры»⁴.

Огромный вклад в развитие новых направлений библиотечного дела внесли сотрудники центральных библиотек страны (Российская национальная библиотека, Российская государственная библиотека). Применительно к дореволюционному опыту российских «читален» исследователи исходят из понимания огромного значения частной инициативы и земской активности в деле создания и развития общедоступных библиотек [25].

В исследованиях И.И. Фроловой основной акцент делается на изучение проблемы книгоиздательства, актуализируются вопросы изучения книжных коллекций [26]. По мнению автора, изучение провинциальных учреждений культуры наиболее эффективно на микроуровне и только при активном развитии местного книговедения.

Современные исследования книжной культуры Тамбовского края отличает большое разнообразие авторских позиций и концепций. М.И. Долженкова рассматривает монастырские и церковные библиотеки как неотъемлемый элемент провинциальной культурной среды [27]. А.С. Туманова рассценивает историю Нарышкинской читальни как наиболее успешный опыт развития просвещения в крае [28]. История образования книжных коллекций ТУАК и их роль для

деятельности комиссии рассматриваются в работах Ю.А. Мизиса и В.А. Алленовой [29].

В это же время выходят работы, предметом которых являются собрания отдельных усадебных библиотек Тамбовщины. Е.А. Морозовым был проанализирован репертуар библиотеки Г.Р. Державина [30]. Исследования В.А. Кученковой охватывают историю частных коллекций книг Воейковых [31]. В.В. Бойков дает многоаспектную характеристику состава собраний Волконских [32].

Начало действия национальной программы «Сохранение библиотечных фондов Российской Федерации» (2001) позволило значительным образом продвинуться в проблеме реконструкции и анализа частных книжных собраний. В рамках оказываемой государственной поддержки идет работа по реконструкции частных собраний в Ульяновске, Туле, Казани, Нижнем Новгороде и других городах. Серьезную работу по реконструкции частновладельческих коллекций проводят специалисты Тамбовской областной универсальной научной библиотеки им. А.С. Пушкина. На данный момент систематизируются собрания Л.А. Воейкова (359 экз.), Г.Р. Державина (293 экз.), А.Д. Хвошинского, А.Н. Норцова и мн. др.

Таким образом, несмотря на то, что исследованию личных библиотек в настоящее время уделяется большое внимание, работа по реконструкции частновладельческих собраний еще далека до завершения. Исследования в области усадебных коллекций затрудняет низкая систематизированность фондов, распыленность книг по разным учреждениям культуры. Вместе с тем анализ историографии показывает, что уже в трудах дореволюционных исследователей были заложены основы изучения частных библиотек, предложены методики реконструкции новых собраний, издан ряд ценных каталогов. Продолжение работы с владельческими библиотеками позволит выявить новые книжные редкости, даст материал для анализа информационной среды российской провинции.

⁴ Русская провинция. Культура XVIII–XX веков: сб. ст. М., 1992. 136 с.

Список литературы

1. *Погорелов В.* Общественная библиотека в городе Усть-Сысольске, основанная частными лицами // Журнал Министерства внутренних дел. 1849. № 2. С. 278–279.

2. *Рубакин Н.А.* Этюды о русской читающей публике: факты, цифры, наблюдения // Рубакин Н.А. Избранное: в 2 т. М., 1975. Т. 1. С. 36-106.
3. *Семенов-Тянь-Шанский П.П.* Географическо-статистический словарь Российской империи. Спб., 1863. Т. 5.
4. *Геннади Г.Н.* Русские книжные редкости: библиографический список русских редких книг. Спб., 1872. 154 с.
5. *Параделов М.Я.* Адресная книга русских библиофилов и собирателей гравюр, литографий, лубков и прочих произведений печати. М., 1904. 180 с.
6. *Иваск У.Г.* Частные библиотеки в России: опыт библиографического указателя: в 2 ч. Спб., 1911–1912. Т. 2. 200 с.
7. *Дубасов И.И.* Очерки из истории Тамбовского края: в 6 вып. М., 1883. Вып. 1. 263 с.
8. *Волконский С.М.* Мои воспоминания: в 2 т. Т. 2. Родина. Быт и бытие. М., 2004. 558 с.
9. *Бровина А.А.* Личные библиотеки Архангельской и Вологодской губерний в конце XVII – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Сыктывкар, 1999. 28 с.
10. *Поршнев Г.И.* История книжной торговли в России // Книжная торговля: пособие для работников книжного дела. Москва; Ленинград, 1925. С. 73-137.
11. *Громова А.Л.* Публичные библиотеки в провинции в 1830–1850 гг. // Советская библиография. 1934. № 1. С. 66-97.
12. *Черменский П.Н.* Культурно-исторический очерк Тамбовской губернии. Тамбов, 1926. Вып. 1. 88 с.
13. *Абрамов К.И.* Библиотечное дело в России в годы Первой русской революции. М., 1956. 27 с.
14. Из истории нелегальных библиотек революционных организаций в царской России / сост. А.Г. Кравченко, под ред. Е.Д. Стасовой. М., 1955. 163 с.
15. *Фрид Л.С.* Культурно-просветительская работа в годы революции 1905–1907 гг. М., 1956. 48 с.
16. *Здобнов Н.В.* История русской библиографии до начала XX века. 3-е изд. М., 1955. 608 с.
17. *Малыхин Н.Г.* Очерк по истории книгоиздательского дела в СССР. М., 1965. 448 с.
18. *Абрамов К.И.* Библиотечное дело в первые годы советской власти. М., 1974. 267 с.
19. *Никитин А.* Книжное сокровище Поленовых, или Загадка экслибриса «ДВП» // Альманах библиофила. М., 1986. Вып. 20. С. 115-124.
20. *Белокрыс М.* Свидетельница декабрьской ссылки // В мире книг. 1975. № 2. С. 83.
21. *Степанов Я.А.* Каталог Тамбовской публичной библиотеки // Клуб любителей книги. XXIII заседание. Тамбов, 1979. С. 3.
22. *Сапогов А.И.* Материалы к истории публичной библиотеки в «Известиях Тамбовской ученой архивной комиссии» // Клуб любителей книги. XI заседание. Тамбов, 1977. С. 1-2.
23. *Ромах Н.И.* Первая библиотека в Тамбове // Политическая агитация. Тамбов, 1980. № 12. С. 24-26.
24. *Ромах Н.И.* История и современное состояние библиотечного дела на Тамбовщине. Тамбов, 1986. 156 с.
25. *Гринченко Н.А.* Книжное дело в 1880-х – начале 1890-х годов // Краеведческий альманах. Вологда, 1997. Вып. 2. С. 552.
26. *Фролова И.И.* К вопросу об источниках и перспективах исследования истории книгоиздания и книготорговли в провинции во второй половине XIX в. // Книга. Исследования и материалы. М., 1983. С. 121-125.
27. *Долженкова М.И.* Тамбовская художественная культура. Тамбов, 2006. 215 с.
28. *Туманова А.С.* Общественные организации города Тамбова на рубеже XIX–XX вв. Тамбов, 1999. 163 с.
29. *Алленова В.А.* История Тамбовского краеведения: XIX в. – 30-е гг. XX в. Тамбов, 2002. 438 с.
30. *Морозов Е.А.* Судьба личной библиотеки Г.Р. Державина // Литературный премьер-клуб. 1999. № 4. С. 6.
31. *Кученкова В.А.* Русские усадьбы. Тамбов, 2003. 136 с.
32. *Бойков В.В.* В поисках библиотеки С.М. Волконского // Русская провинция: сб. Воронеж, 1995. Вып. 2. С. 248-255.

References

1. Pogorelov V. Obshchestvennaya biblioteka v gorode Ust'-Sysl'ske, osnovannaya chastnymi litsami [Public library in Ust-Sysolsk, founded by individuals]. *Zhurnal Ministerstva vnutrennikh del* [Journal of the Ministry of Internal Affairs], 1849, no. 2, pp. 278-279. (In Russian).
2. Rubakin H.A. Etyudy o russkoy chitayushchey publike: fakty, tsifry, nablyudeniya [Sketches about the Russian reading public: facts, numbers, observations]. In: Rubakin H.A. *Izbrannoye: v 2 t.* [Selected Works: in 2 vols.]. Moscow, 1975, vol. 1, pp. 36-106. (In Russian).

3. Semyonov-Tyan-Shansky P.P. *Geograficheskoye-statisticheskoye slovar' Rossiyskoy imperii* [Geographical and Statistical Dictionary of the Russian Empire]. St. Petersburg, 1863, vol. 5. (In Russian).
4. Gennadi G.N. *Russkiye knizhnyye redkosti: bibliograficheskiy spisok russkikh redkikh knig* [Russian Book Rarities: Bibliographic List of Russian Rare Books]. St. Petersburg, 1872, 154 p. (In Russian).
5. Paradelov M.Y. *Adresnaya kniga russkikh bibliofilov i sobirateley gravyur, litografiy, lubkov i prochikh proizvedeniy pechati* [Address Book of Russian Bibliophiles and Collectors of Engravings, Lithographs, Cheap Popular Prints and Other Works of Print]. Moscow, 1904, 180 p. (In Russian).
6. Ivask U.G. *Chastnyye biblioteki v Rossii: opyt bibliograficheskogo ukazatelya: v 2 ch.* [Private Libraries in Russia: the Experience of Bibliography: in 2 pts]. St. Petersburg, 1911–1912, vol. 2, 200 p. (In Russian).
7. Dubasov I.I. *Ocherki iz istorii Tambovskogo kraia: v 6 vyp.* [Essays from the History of the Tambov Region: in 6 issues]. Moscow, 1883, issue 1, 263 p. (In Russian).
8. Volkonskiy S.M. *Moi vospominaniya: v 2 t. T. 2. Rodina. Byt i bytiye* [My Memories: in 2 vols. Vol. 2. Motherland. Life and Being]. Moscow, 2004, 558 p. (In Russian).
9. Brovina A.A. *Lichnyye biblioteki Arkhangel'skoy i Vologodskoy guberniy v kontse XVII – nachale XX vv.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Personal Libraries of the Arkhangel'sk and Vologda Governorates in the Late 17th – Early 20 Centuries. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Syktyvkar, 1999, 28 p. (In Russian).
10. Porshnev G.I. *Istoriya knizhnoy trgovli v Rossii* [The history of the book trade in Russia]. *Knizhnaya trgovlya* [Book Trade]. Moscow, Leningrad, 1925, pp. 73-137. (In Russian).
11. Gromova A.L. *Publichnyye biblioteki v provintsii v 1830–1850 gg.* [Public libraries in the governorate in 1830–1850]. *Sovetskaya bibliografiya* [Soviet Bibliography], 1934, no. 1, pp. 66-97. (In Russian).
12. Chermenskiy P.N. *Kul'turno-istoricheskiy ocherk Tambovskoy gubernii* [Cultural and Historical Essay on the Tambov Governorate]. Tambov, 1926, issue 1, 88 p. (In Russian).
13. Abramov K.I. *Bibliotchnoye delo v Rossii v gody Pervoy russkoy revolyutsii* [Librarianship in Russia in the Years of the First Russian Revolution]. Moscow, 1956, 27 p. (In Russian).
14. Kravchenko A.G. (compiler), Stasova E.D. (ed.). *Iz istorii nelegal'nykh bibliotek revolyutsionnykh organizatsiy v tsarskoy Rossii* [From the History of Illegal Libraries of Revolutionary Organizations in Tsarist Russia]. Moscow, 1955, 163 p. (In Russian).
15. Frid L.S. *Kul'turno-prosvetitel'skaya rabota v gody revolyutsii 1905–1907 gg.* [Cultural and Educational Work in the Revolution of 1905–1907 Years]. Moscow, 1956, 48 p. (In Russian).
16. Zdobnov N.V. *Istoriya russkoy bibliografii do nachala XX veka* [The History of Russian Bibliography Before Early of the 20th Century]. Moscow, 1955, 608 p. (In Russian).
17. Malykhin N.G. *Ocherk po istorii knigoizdatel'skogo dela v SSSR* [Essay on the History of Book Publishing in the USSR]. Moscow, 1965, 448 p. (In Russian).
18. Abramov K.I. *Bibliotchnoye delo v pervyye gody sovetskoy vlasti* [Librarianship in the Early Years of Soviet Power]. Moscow, 1974, 267 p. (In Russian).
19. Nikitin A. *Knizhnoye sokrovishche Polenovykh, ili Zagadka ekslibrisa «DVP»* [The Book Treasure of the Polenovs, or the Riddle of the Bookplate “Fiberboard”]. *Al'manakh bibliofila* [Almanac of Bibliophile]. Moscow, 1986, no. 20, pp. 115-124. (In Russian).
20. Belokrysov M. *Svidetel'nitsa dekabr'skoy ssylki* [Witness of the December Exile]. *V mire knig* [In the World of Books], 1975, no. 2, pp. 83. (In Russian).
21. Stepanov Y.A. *Katalog Tambovskoy publichnoy biblioteki* [Catalog of the Tambov Public Library]. *Klub lyubiteley knigi. XXIII zasedaniye* [Book Club. 23rd Meeting]. Tambov, 1979, p. 3. (In Russian).
22. Sapogov A.I. *Materialy k istorii publichnoy biblioteki v «Izvestiyakh Tambovskoy uchenoy arkhivnoy komissii»* [Materials on the history of the public library in the “Proceedings of the Tambov Scientific Archival Commission”]. *Klub lyubiteley knigi. XI zasedaniye* [Book Club. 11th Meeting.]. Tambov, 1977, pp. 1-2. (In Russian).
23. Romakh N.I. *Pervaya biblioteka v Tambove* [The first library in Tambov]. *Politicheskaya agitatsiya* [Political Agitation]. Tambov, 1980, no. 12, pp. 24-26. (In Russian).
24. Romakh N.I. *Istoriya i sovremennoye sostoyaniye bibliotchnogo dela na Tambovshchine* [History and Current State of Librarianship in the Tambov Region]. Tambov, 1986, 156 p. (In Russian).
25. Grinchenko N.A. *Knizhnoye delo v 1880-kh – nachale 1890-kh godov* [Book Industry in the 1880s – Early 1890s]. *Krayevedcheskiy al'manakh* [Local Lore Almanac]. Vologda, 1997, no. 2, p. 552. (In Russian).
26. Frolova I.I. *K voprosu ob istochnikakh i perspektivakh issledovaniya istorii knigoizdaniya i knigotorgovli v provintsii vo vtoroy polovine XIX v.* [On the issue of sources and prospects for the study of the history of book publishing and book trade in the province in the second half of the 19th century]. *Kniga. Issledovaniya i materialy* [Book. Research and Materials]. Moscow, 1983, pp. 121-125. (In Russian).
27. Dolzhenkova M.I. *Tambovskaya khudozhestvennaya kul'tura* [Tambov Art Culture]. Tambov, 2006, 215 p. (In Russian).

28. Tumanova A.S. *Obshchestvennyye organizatsii goroda Tambova na rubezhe XIX–XX vv.* [Public Organizations of the City of Tambov at the Turn of the 19th–20th Centuries]. Tambov, 1999, 163 p. (In Russian).
29. Allenova V.A. *Istoriya Tambovskogo krayevedeniya: XIX v. – 30-e gg. XX v.* [The History of Tambov Regional Studies: 19th Century – 30s. of the 20th Century]. Tambov, 2002, 438 p. (In Russian).
30. Morozov E.A. Sud'ba lichnoy biblioteki G.R. Derzhavina [The Fate of the Personal Library of G.R. Derzhavin]. *Literaturnyy prem'yer-klub* [Literary Premier Club], 1999, no. 4, p. 6. (In Russian).
31. Kuchenkova V.A. *Russkiye usad'by* [Russian Manors]. Tambov, 2003, 136 p. (In Russian).
32. Boykov V.V. V poiskakh biblioteki S.M. Volkonskogo [In Search of the S.M. Volkonsky's Library]. *Russkaya provintsiya* [Russian Province]. Voronezh, 1995, no. 2, pp. 248–255. (In Russian).

Информация об авторе

Акользина Марина Константиновна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: akolmarina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>

Поступила в редакцию 31.05.2019 г.

Поступила после рецензирования 27.06.2019 г.

Принята к публикации 25.10.2019 г.

Information about the author

Marina K. Akolzina, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Humanities and Pedagogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: akolmarina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8684-9405>

Received 31 May 2019

Reviewed 27 June 2019

Accepted for press 25 October 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-129-135
УДК 94(470)+274+342

К вопросу о правовом положении духовных христиан молокан в Российской империи

Дмитрий Игоревич ФРОЛОВ^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1

²ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
119034, Российская Федерация, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0400-9278>, e-mail: frolovmol@mail.ru

On the issue of legal status of spiritual Christians Molokans in the Russian Empire

Dmitriy I. FROLOV^{1,2}

¹Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation

²Moscow State Linguistic University
38-1 Ostozhenka St., Moscow 119034, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0400-9278>, e-mail: frolovmol@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – дать краткий анализ правового положения духовных христиан молокан в Российской империи, проследив динамику государственного правового регулирования. Проблема статуса отдельных сектантских групп остается малоисследованной как в отечественной, так и в зарубежной литературе, что обуславливает ее актуальность. Используются следующие методы исследования: хронологический, проблемно-аналитический. Проанализированы нормы административного и уголовного права, действующие в XIX – начале XX века в Российской империи, регулирующие права и обязанности подданных, отнесенных к молоканской секте. Анализ показал, что правовое воздействие государства на молокан носило репрессивный и каузальный характер на протяжении большей части исследуемого периода. Лишь время правления Александра I было ознаменовано лояльным отношением к сектантам. После революционных событий 1905 г. молоканам были дарованы ряд гражданских и религиозных свобод, однако о религиозном равенстве всех подданных в этот период говорить нельзя. После 1905 г. были приняты специализированные акты, регулирующие порядок регистрации общин, проведения съездов, организации духовного образования и другие сферы общественных отношений.

Ключевые слова: молокане; духовные христиане; русское сектантство; сектантство и власть; религиозные свободы в Российской империи; протестантизм в Российской империи

Для цитирования: Фролов Д.И. К вопросу о правовом положении духовных христиан молокан в Российской империи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 129-135. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-129-135

Abstract. The purpose of this work is to give a brief analysis of the legal status of spiritual Christians Molokans in the Russian Empire, following the dynamics of state legal regulation. The problem of the individual sectarian groups status remains little studied in both domestic and foreign literature, which determines its relevance. We use the following research methods: chronological, problem and analytical. We analyze the norms of administrative and criminal law in force in the 19th – early 20th centuries in the Russian Empire, which regulate the rights and obligations of subjects assigned to the Molokan sect. The analysis showed that the legal impact of the state on the Molokans was repressive and causal throughout most of the studied period. Only the reign of Alexander I was marked by a loyal attitude towards sectarians. After the revolutionary events of 1905, a number of civil and religious freedoms were granted to the Molokans, however, one can-

not speak of the religious equality of all subjects during this period. After 1905, specialized acts were passed regulating the procedure for registering communities, holding conventions, organizing religious education, and other areas of public relations.

Keywords: Molokans; spiritual Christians; Russian sectarianism; sectarianism and power; religious freedoms in the Russian Empire; Protestantism in the Russian Empire

For citation: Frolov D.I. K voprosu o pravovom polozhenii dukhovnykh khrisian molokan v Rossiyskoy imperii [On the issue of legal status of spiritual Christians Molokans in the Russian Empire]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 129-135. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-129-135 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема отношений российского государства и русского сектантства, правового аспекта этих отношений неоднократно становилась объектом изучения для отечественных исследователей. Однако нельзя сказать, что вопрос о правовом положении отдельных сектантских движений и групп достаточно разработан. Движение духовных христиан молокан, крупнейшее в Российской империи антицерковное течение протестантского типа, до сих пор остается малоизученным как в отечественной, так и в зарубежной литературе.

Теме правового положения русских сектантов, в том числе молокан, посвящено немало работ дореволюционных авторов, среди которых государственные и церковные деятели, юристы, исследователи сектантства: Н.В. Варадинов, В.И. Кельсиев, А.П. Введенский, А.М. Бобрищев-Пушкин, В.И. Ясевич-Бородавская. В советской науке теме правового регулирования не уделялось должного внимания, отношения сектантов и государства рассматривались лишь в контексте классовой борьбы. В отечественной современной литературе (А.А. Секирин, В.Ю. Далецкая, И.В. Амбарцумов) вопрос о правовом положении старообрядцев и сектантов принято рассматривать в контексте проблемы государственной политики по отношению к расколу и сектантству в целом.

В данном исследовании мы хотим затронуть вопрос о развитии правового регулирования положения конкретной секты – движения духовных христиан молокан.

Духоборчество и молоканство берет свои корни в антицерковном движении Тамбовщины 1760-х гг. Об обнаружении в Тамбовской и Воронежской губерниях последователь новой, еще не имеющей названия секты было сообщено сенатом Ее величеству в 1769 г. Несмотря на действие Воинского артикула 1715 г., предусматривавшего смерт-

ную казнь хулителям благочестия, сектанты были помилованы и отправлены на военную службу в Азовскую и Таганрогскую крепости [1, с. 40]. Смертная казнь и в дальнейшем не применялась и к сектантам из духоборов, хотя духоборчество, сложившееся по возвращении из ссылки Иллариона Побирохина в 1780-е гг., почти сразу становится знакомо государству. Таково было терпимое отношение императрицы Екатерины II к сектантам. Можно согласиться с В.В. Далецкой, что в этот период «именно в расколе государство видело основную идеологическую угрозу. Сектантство в данных обстоятельствах отходило на второй план или воспринималось как составная, причем незначительная часть старообрядчества» [2].

С воцарением либерально настроенного императора Александра I отношение к сектантам и вовсе меняется в лучшую сторону. 21 февраля 1803 г. в ответ на донесение об открывшихся в Тамбовской губернии духоборах император указывает, «чтобы не делая насилия совести и не входя в разыскивание внутреннего исповедания веры, не допускать однако же никак внешних оказательств отступления от веры», «что доколе не обнаружено будет в духоборцах явного неповиновения установленной власти, доколе не можно, по единому смыслу их ереси, судить и обвинить их в сем преступлении». Указ 1803 г. фактически легализует исповедание духоборами своей веры. Но распространялся ли данный акт на молокан и можно ли его толковать расширительно, если речь в нем идет о «раскольниках и духоборцах»?

Активная проповедь основателя молоканского движения Семена Уклеина на юге России приходилась на рубеж XVIII–XIX веков. Вследствие близости молоканского учения духоборческому в происхождении и географии государство просто не замечало

его в этот период. По всей видимости, лояльное отношение власти к сектантам распространялось и на последователей С. Уклеина. После освобождения духоборов от преследований государства в 1803 г. многие молокане Тамбовщины открыто заявили о своем вероисповедании¹. Показательно, что в 1809 г. мещанин г. Борисоглебска Петр Михайлов и некий крестьянин деревни Максимовки подали жалобу императору на притеснения сектантов со стороны гражданских лиц, где также просили переселить их в Астраханскую губернию [3, с. 279]. Обращение молокан за защитой напрямую к императору говорит об их доверии к верховной власти.

Впервые центральная власть издает постановление, адресованное исключительно молоканам, а не духоборам и иным сектантам, только в 1814 г. Комитет министров на основании заключения министра внутренних дел решает лишить молокан возможности быть выбранными на общественные должности и возложить на них обязательство по уплате суммы в пользу городских доходов для выплаты жалования главам, судьям и старостам из православного населения. Примечательно, что право определения суммы выплат было предоставлено Кавказскому гражданскому губернатору². Таким образом, можно предположить, что действие указанного постановления распространялось лишь на Кавказскую губернию, куда стали добровольно переселяться сектанты.

Вторая половина периода правления императора Александра I ознаменовалась первыми попытками изоляции молокан от православного общества. С 1821 г. началось целенаправленное расселение молокан государством с целью изоляции их от православного населения и для колонизации новых земель. Вслед за духоборами молокан из Новороссии и других мест направили в Мелитопольский уезд Таврической губернии, в прежние владения Ногайских орд³.

С воцарением Николая I отношение государства к сектантам сильно меняется в худшую сторону. В октябре 1830 г. Государственным советом были утверждены меры в отношении молокан, субботников и последо-

вателей других «вредных сект». Изобличенных в распространении своей ереси и дерзостях против Церкви предписывалось предавать суду, а виновных обращать на службу в Кавказский корпус; неспособных к службе и женщин выдвоять в Закавказские провинции. Данное постановление положило начало самой масштабной сектантской колонизации. Укрываясь от притеснений Православной церкви, молокане по большей части добровольно уходили в Закавказские земли. Там они попадали в иноверческую среду и совершенно иную культуру и благодаря изоляции смогли сохранить свои верования и традиции вплоть до наших дней. Добровольное переселение в Закавказье в 1830–1840-х гг. было столь активным, что его запретили в 1853 г. Следующим направлением молоканской колонизации стал Восток – Сибирь.

Постановление 20 октября 1830 г. нашло свое закрепление в Своде законов Российской империи 1832 г. Статья 192 XV тома Свода повторяет положения октябрьского постановления⁴.

Активная борьба с молоканством в Тамбовской губернии, проводимая в 1830-е гг. по инициативе епископа Арсения (Москви́на), породила активную правотворческую деятельность по отношению к сектантам. В январе 1834 г. император предписал Начальнику Тамбовской губернии в отношении духоборцев и молокан поступать как с раскольниками, то есть старообрядцами, однако уже в марте 1835 г. Николай I распорядился принять специальные меры против распространения молокан в Тамбовской губернии, а молоканскую секту признать вреднейшей. Чтобы ослабить влияние молокан на православных, в 1836 г. молоканам запретили иметь православных работников.

В феврале 1837 г. Николаем I принимаются еще более строгие меры по отношению к молоканам: «всякое оказательство молоканской секты должно быть не только запрещено, но по возможности и предотвращено надзором»; «молоканских собраний для богослужений и учения секты, как в особо устроенных для того сборных избах, так и в частных домах, не позволять. Молоканские сборные избы, как скоро будут усмотрены,

¹ Православный собеседник. 1858. Ч. 3. С. 67.

² Собрание постановлений по части раскола. Спб., 1875. С. 42.

³ Там же. С. 66.

⁴ Свод законов Российской империи, повелением государя императора Николая Павловича составленный. [2-е изд.]. Спб., 1833. С. 70.

подвергать сломке, а материал – продаже в пользу Приказа общественного призрения»⁵. Таким образом, вне закона оказывалась не только деятельность по распространению учения, как это было ранее, но и отправление богослужения. Исключение было сделано только для Закавказья: по ходатайству управляющего закавказскими областями барона Г.В. Розена исполнение молоканами обрядов было дозволено в 1838 г. По мнению барона, запрещать проводить богослужения молоканам, которые добровольно заселяют Закавказские провинции, было невозможно.

В 1842 г. министерство внутренних дел обратилось к обер-прокурору Святейшего синода с просьбой дать классификацию сект и толков в зависимости от их вредности по отношению к учению Церкви. В своем разъяснении обер-прокурор генерал-адъютант Н.А. Протасов выделил три типа сект: менее вредные (поповцы), вредные (беспоповцы, отвергающие священство и таинство Евхаристии) и вреднейшие (иудействующие, молокане, духоборцы, хлысты, скопцы и беспоповцы, отвергающие церковные таинства)⁶. В данном случае, используя термин «секта», обер-прокурор имел в виду все оппозиционные русскому православию движения, включая раскол и собственно сектантство. Об особой вредности молоканства в нормативных документах указывалось с 1830-х гг., однако приведенная классификация превратит эпитет «вреднейший» в формально-правовой и закрепит его за молоканами вплоть до 1905 г.

Утвержденное в августе 1845 г. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных несколько изменило перечень санкций, применяемых к сектантам. За совершение православного человека в иное христианское вероисповедание полагалось «лишение всех прав и ссылка на житье в Тобольскую или Томскую губернию» или «наказание розгами... и отдача в исправительные арестантские роты на время от одного двух лет» (ст. 205)⁷; за отступление от православного вероисповедания в другое – отсылка к духовному начальству для увещания и вразумления (ст. 206). Наказание, предусмот-

ренное 206 статьей, казалось бы, несерьезное, дополнялось важным и трагическим для молокан предписанием: «до возвращения их в православие, принимаются правительством, для охранения их малолетних детей...». Отбирание детей у молокан войдет в административную практику и надолго останется в памяти сектантов.

Эпоха великих реформ Александра II не обошла стороной вопрос раскола. В августе 1864 г. были приняты положения по пересмотру постановлений о раскольниках, которые даровали ряд гражданских прав менее вредным сектам и толкам раскольников. В этом акте деление сект и раскольников по вредности происходит по догматическому принципу. В частности, те, кто не признает никаких таинств, признаются сектой более вредной. Таким образом, постановление 1864 г. коснулось только старообрядцев-поповцев. Относительно либеральное постановление 19 апреля 1874 г., касающееся регулирования заключения браков между раскольниками, также не коснулось сектантов.

Несмотря на непризнание прав сектантов, в период великих реформ имело место точечное ослабление административного притеснения молокан. С 1860-х гг. в ответ на обращения сектантов принимаются постановления о дозволении молоканам непродолжительных деловых отлучек из своего места жительства⁸, о дозволении нанимать за себя в рекруты людей, не принадлежащих их секте⁹, и даже о дозволении нанимать работников из православных¹⁰. Однако большинство упомянутых постановлений касались не всех молокан империи, а жителей отдельных губерний или даже сел. Таким образом, имело место каузальное регулирование.

Среди примеров лояльного отношения местных властей к молоканам – случай, произошедший в 1871 г. в Царицынском уезде. Обнаруженные духовными властями молокане «отвергали бытие Бога, не признавали никакой власти и вообще отличались противонравственными действиями», на что Саратовская уголовная палата определила передать их для вразумления епархиальному начальству, а их «совратителю» мещанину Лобанову определили лишь надзор и «сильное

⁵ Собрание постановлений по части раскола. Спб., 1875. С. 190.

⁶ Там же. С. 319.

⁷ Там же. С. 50.

⁸ Там же. С. 637.

⁹ Там же. С. 599.

¹⁰ Там же. С. 663.

подозрение», хотя по 205 статье Уложения ему грозила ссылка [4, с. 185].

Значительной вехой в развитии законодательства о раскольниках и сектантах стало Высочайше утвержденное мнение Государственного совета от 3 мая 1883 г. «О даровании раскольникам некоторых прав гражданских и по отправлению духовных треб». В соответствии с пятым пунктом этого нормативного акта «раскольникам дозволяется творить общественную молитву, исполнять духовные требы и совершать Богослужение по их обрядам как в частных домах, так равно в особо предназначенных для сего зданиях» [5]. Однако напрямую указанное регулирование касалось только раскольников, то есть старообрядцев. Предположение о том, что действия данного мнения распространялось и на сектантов, можно сделать лишь на основании формулировки первого пункта: «Паспорты на отлучки внутри Империи выдаются раскольникам всех сект, за исключением скопцов, на общем основании» [5]. Таким образом, под действие акта однозначно не попадали только скопцы. Стоит отметить, что практика использования в правовых документах термина «раскольники» чаще, как синонима старообрядцам, а иногда как понятия, включающего в себя помимо старообрядцев всех сектантов, осложняло понимание права современниками на протяжении всей истории регулирования этого вопроса.

Доказательством того, что данный акт действовал не в пользу сектантов, является, в частности, знаменитый процесс бакинского нефтепромышленника И.Ф. Колесникова. Построенное им в 1886 г. здание в г. Баку стало использоваться как молитвенный дом, о чем быстро стало известно властям. Несмотря на то, что И.Ф. Колесников в процессе ссылался на нормы мнения Государственного совета от 3 мая 1883 г., здание было опечатано полицией и оставалось закрытым до 1905 г. [6, с. 234].

Указ 17 апреля 1905 г. «Об укреплении начал веротерпимости», согласно которому «отпадение от православной веры в другое христианское вероисповедание или вероучение не подлежит преследованию»¹¹, был встречен молоканами с радостными надеж-

дами. После его принятия сектанты получили базовый объем религиозных прав и свобод, им разрешалось совершать общественные богослужения, строить молитвенные дома. Несмотря на то, что указ не уравнивал православных подданных и сектантов, его принятие стало первым и значительным шагом в становлении религиозных свобод в России.

В июле 1905 г. в с. Воронцовка Тифлисской губернии был проведен первый всероссийский съезд молокан, посвященный 100-летию дарования религиозной свободы молоканам Александром I¹². Это масштабное событие, ставшее возможным в том числе благодаря указу 17 апреля 1905 г., было поддержано властью, съезд посетил кавказский наместник Воронцов-Дашков с группой местных чиновников. Однако о какой религиозной свободе в 1805 г. идет речь? Дело в том, что основанием для проведения съезда стал Указ о даровании религиозной свободы молоканам Александром I, найденный в форме рукописи тифлисским молоканским наставником И.Г. Водопьяновым. Если верить этому документу, 12 июля 1805 г. жители Тамбовской и Воронежской губерний Петр Журавцев, Максим Лосев и Матвей Мотылев ходатайствовали перед императором об освобождении молокан «от рабства православной религии и от истязания, от клевет, воздаваемых на них священниками». Не прибегая к описанию и анализу текста прошения и указа, отметим, что подлинность этих документов была подвергнута критике сразу с момента их появления. «Императорский указ» содержит грубые фактические и стилистические ошибки, представляя собой вымышленный протокол заседания совещательного органа при Александре I. Возможно, рукопись – попытка создания молоканами акта, имитирующего постановление 21 февраля 1803 г., принятого в отношении духовоборов. Так или иначе, вышеупомянутая рукопись стала основанием для проведения

¹¹ Указ Об укреплении начал веротерпимости (1905) // Полное собрание законов Российской империи: Собр. 3-е. Т. 25. 1905. Спб., 1908. С. 237.

¹² Отчет о Всероссийском съезде духовных христиан (молокан), состоявшемся 22-го июля 1905 г. в селении Воронцовке, Тифлисской губернии, Борчалинского уезда, по поводу 100-летнего юбилея самостоятельного их религиозного существования в России со дня опубликования высочайшего указа блаженной памяти благословенного монарха Александра Павловича, от 22-го июля 1805 г. 1805–1905 гг. Эривань, 1907. 103 с.; Духовный христианин. Тифлис, 1905. № 1.

съезда 1905 г. и вошла в активный оборот среди молокан.

Манифест 17 октября 1905 г. дополнил объем гражданских прав подданных империи, где сектанты не были исключением. Дарованная свобода печати позволила молоканам создать свой журнал «Духовный христианин», первый номер которого вышел в декабре 1905 г.

Вслед за принятием Высочайших указов 1905–1906 гг. последовали изменения существующих норм Уголовного уложения, Общего положения о крестьянах, а также принятие подзаконных актов, более детально регулирующих отдельные сферы общественных отношений:

- Циркуляр Министерства внутренних дел от 4 октября 1910 г. № 9623 губернаторам, начальникам областей и градоначальникам по вопросу о богослужебных и молитвенных собраниях сектантов;

- Распоряжение правительства о порядке устройства последователями сектантских вероучений вероисповедательных съездов от 14 апреля 1910 г.;

- Циркуляр министерства внутренних дел о правах сектантов на устройство молитвенных собраний и о праве православных присутствовать на сектантских молитвенных собраниях от 28 апреля 1910 г.;

- Распоряжение министерства народного просвещения об отмене всех стеснений для детей сектантов в отношении пользования народной школой от 3 ноября 1905 г.;

- Распоряжение министерства народного просвещения по вопросу о преподавании Закона Божия детям старообрядцев и сектантов от 25 апреля 1911 г. [7, с. 200-204; 8].

Период с 1905 по 1917 г. стал эпохой возрождения для молокан. В это время строились молитвенные дома и духовные школы, издавались богословские сочинения и религиозные журналы, проходили съезды и велась активная переписка между общинами¹³. Однако этот период ознаменовал и по-

степенное угасание молоканского движения, которому было трудно существовать в условиях городского капитализма, образования, светской культуры и наличия сильных религиозных конкурентов. Многие активные и религиозные молокане переходили в баптизм, который был намного лучше приспособлен к веяниям времени. Это новое для России рубежа XIX–XX веков западное евангельское учение воспринималось молоканами как главная угроза их религиозному движению. Некоторые из молокан также возвращались в лоно Русской православной церкви, так как с конца XIX века церковь развернула широкую внутреннюю миссию. Переходы в православие были характерны для регионов, где молокане жили бок о бок с православными, а не среди иноверцев.

Правовое регулирование положения молокан в Российской империи прошло вековую историю. Начало XIX века ознаменовалось лояльными к сектантству указами Александра I, которые сменились политикой мягкой изоляции сектантства во второй половине правления императора. Время правления Николая I стало самым тяжелым для молокан. Положение вне закона заставило сектантов массово мигрировать в Закавказье как по собственной воле, так и в качестве наказания. Попытки реформировать положение раскольников и сектантов во второй половине XIX века коснулись лишь старообрядцев. В то же время, несмотря на статус «вредных» сектантов, молокане в этот период получили некоторые послабления, имевшие каузальный характер. Время религиозной свободы для молокан началось в 1905 г. – примерно через сто лет после массового распространения секты по югу России. Однако и после изменений 1905 г. нельзя говорить о полной свободе сектантов в империи, которая продолжала оставаться государством с официальной государственной религией – православием.

¹³ Духовный христианин. Тифлис, 1906. № 4.

Список литературы

1. Акты, относящиеся к истории раскола XVIII в. / сообщ. Е.В. Барсова. М., 1889. 87 с.
2. Далецкая В.Ю. Политика российского государства и церкви в отношении сектантов в XVIII–XIX веках: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2004.
3. Ливанов Ф.В. Раскольники и острожники: очерки и рассказы: в 5 т. Спб., 1872. Т. 3. 639 с.

4. *Бобрищев-Пушкин А.М.* Суд и раскольники-сектанты. 2-е изд., [репр.]. М., 2015. 207 с.
5. Миссионерский спутник: настольн. справ. книжка по расколосектоведению и миссионерству: [С прил.] / под ред. В.М. Скворцова. 2-е изд., доп. СПб., 1904. 220 с.
6. *Breyfogle N.B.* Prayer and the politics of place: Molokan Church building, tsarist law, and the quest for a public sphere in late imperial Russia // *Sacred Stories: Religion A. Spirituality in Modern Russia* / ed. by M.D. Steinberg, H.J. Coleman. Bloomington, 2007. 420 p.
7. *Введенский А.П.* Действующие законоположения касательно старообрядцев и сектантов. Одесса, 1912 (на обл. 1913). 203 с.
8. *Ясевич-Бородаевская В.И.* Борьба за веру. Историко-бытовые очерки и обзор законодательства по старообрядчеству и сектантству в его последовательном развитии с приложением статей закона и высочайших указов. СПб., 1912. 696 с.

References

1. Barsov E.V. *Akty, otnosyashchiesya k istorii raskola XVIII v.* [Acts Relating to the Raskol History of the 18th Century]. Moscow, 1889, 87 p. (In Russian).
2. Daletskaya V.Y. *Politika rossiyskogo gosudarstva i tserkvi v otnoshenii sektantov v XVIII–XIX vekakh: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Policy of the Russian State and the Church Regarding Sectarians in the 18th–19th Centuries. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2004. (In Russian).
3. Livanov F.V. *Raskol'niki i ostrozhniki: ocherki i rasskazy: v 5 t.* [Raskolniki and Jailers: Essays and Short Stories: in 5 vols.] St. Petersburg, 1872, vol. 3, 639 p. (In Russian).
4. Bobrishchev-Pushkin A.M. *Sud i raskol'niki-sektanty* [Court and Dissenters-Sectarians]. Moscow, 2015, 207 p. (In Russian).
5. Skvortsov V.M. (ed.). *Missionerskiy sputnik: nastol'nyy spravochnik knizhka po raskolosektovedeniyu i missionerstvu: [S prilozheniyami]* [Missionary Companion: Desktop Reference Book on Raskolsectarian Studies and Missionary Work: [With Applications]]. St. Petersburg, 1904, 220 p. (In Russian).
6. Breyfogle N.B. Prayer and the politics of place: Molokan Church building, tsarist law, and the quest for a public sphere in late imperial Russia. In: Steinberg M.D., Coleman H.J. (eds.). *Sacred Stories: Religion A. Spirituality in Modern Russia*. Bloomington, 2007, 420 p.
7. Vvedenskiy A.P. *Deystvuyushchiya zakonopolozheniya kasatel'no staroobryadtsev i sektantov* [Applicable Laws Regarding Old Believers and Sectarians]. Odessa, 1912, 203 p. (In Russian).
8. Yasevich-Borodayevskaya V.I. *Bor'ba za veru. Istoriko-bytovyye ocherki i obzor zakonodatel'stva po staroobryadchestvu i sektantstvu v ego posledovatel'nom razvitii s prilozheniyem statey zakona i vysochayshikh ukazov* [The Fight for Faith. Historical and Everyday Essays and a Review of the Legislation on the Old Believers and Sectarianism in Its Consistent Development with the Application of the Articles of the Law and the Highest Decrees]. St. Petersburg, 1912, 696 p. (In Russian).

Информация об авторе

Фролов Дмитрий Игоревич, аспирант, кафедра истории Церкви Исторического факультета. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация; учитель истории и обществознания. Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: frolovmol@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0400-9278>

Поступила в редакцию 11.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 05.12.2019 г.
Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the author

Dmitriy I. Frolov, Post-Graduate Student, Church History Department of History Faculty. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation; Teacher of History and Social Studies. Moscow State Linguistic University, Moscow, Russian Federation. E-mail: frolovmol@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0400-9278>

Received 11 November 2019
Reviewed 5 December 2019
Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145
УДК 93/94+376.6

Ясли-приюты как особая форма социального попечения в Тамбовской губернии в начале XX века

Инна Александровна ШИКУНОВА, Павел Петрович ЩЕРБИНИН
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>, e-mail: inna-barsukova82@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Nurseries as a special form of social care in the Tambov Governorate in the early 20th century

Inna A. SHIKUNOVA, Pavel P. SHCHERBININ
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>, e-mail: inna-barsukova82@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>, e-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены особенности становления и развития яслей-приютов как особого социального института в Тамбовской губернии в начале XX века. Губернский и уездный уровни рассмотрения заявленной научной проблемы позволяют провести успешную реконструкцию становления и деятельности детских яслей-приютов для подкидышей, детей-сирот как в городской, так и в сельской местности, что отражало сложившуюся в регионе практику социального попечения и призрения «детей беды». Выявлены особенности реализации земских инициатив по социальной защите подкидышей и детей-сирот, а также уровни и формы такой поддержки таких категорий российского социума органами местного самоуправления. Уточнены возможности организации приютов для подкинутых детей при губернской и уездных земских больницах и родильных отделениях. Отмечена роль конкретных медицинских работников в развитии гражданских инициатив и общественного служения в деле спасения подброшенных детей. Выявлены историографические традиции как отечественных, так и зарубежных историков при изучении призрения детей-сирот в контексте организации социальной работы и развития социальных институтов, в том числе яслей-приютов. На основе анализа широкого круга исторических источников удалось выявить наиболее успешные и результативные практики организации яслей-приютов как в мирные годы, так и в периоды Русско-японской 1904–1905 гг. и Первой мировой войны 1914–1918 гг., что позволило рассмотреть различные малоизученные аспекты заявленной научной проблемы. Выявлены региональные особенности системы социальной защиты детей-сирот сквозь призму ясельного присмотра. Уточнена позиция и роль православной церкви по организации сиротского призрения в монастырях в периоды военного лихолетья 1914–1918 гг. Выявлены основные постановочные вопросы перспектив изучения широкого спектра проблем истории детского сиротства в Тамбовской губернии в начале XX века. Обращено внимание на важность учета региональной специфики и конкретно-исторических проявлений социальной политики при проведении изучения благотворительной поддержки и частной общественной инициативы рассматриваемого периода.

Ключевые слова: дети-сироты; ясли-приюты; Тамбовская губерния; социальное попечение; Российская империя; призрение; земские управы; земские больницы

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00333 а.

Для цитирования: Шикунова И.А., Щербинин П.П. Ясли-приюты как особая форма социального попечения в Тамбовской губернии в начале XX века // Вестник Тамбовского уни-

верситета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 136-145. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145

Abstract. We consider the formation and development features of the nurseries as a special social institution in the Tambov Governorate in the early of 20th century. The governorate and county levels of declared scientific problem consideration allows to conduct the successful reconstruction of the formation and activities of infant nurseries for foundlings, orphans in both urban and rural areas, which reflected the practice of social care and charity of “trouble children”. We reveal the implementation features of county initiatives for the social protection of foundlings and orphans, as well as the levels and forms of such support for such categories of Russian society by local authorities. We clarify the possibilities of organizing nurseries for foundlings at the governorate and county hospitals and maternity wards. We note the role of particular medical workers in the development of civic initiatives and public service in the rescue of foundlings. We identify the historiographic traditions of both domestic and foreign historians in the study of the orphans charity in the context of the social work organization and the social institutions development, including nurseries. Based on the analysis of a wide range of historical sources, it was possible to identify the most successful and effective practices of organizing nurseries both in the peaceful years and in the periods of Russian-Japanese War of 1904–1905 and World War I 1914–1918, which allowed us to consider various little-studied aspects of the stated scientific problem. We reveal the regional features of the social protection system for orphans through the prism of nursery care. We clarify the position and role of the Orthodox Church on the organization of orphan charity in monasteries during the war years of 1914–1918. We reveal the main posing issues of the prospects for studying a wide range of problems in the history of orphanhood in the Tambov Governorate in the early 20th century. We pay attention to the importance of taking into account regional specifics and specific historical manifestations of social policy when conducting a study of charitable support and private public initiatives of the considered period.

Keywords: orphans; nurseries; Tambov Governorate; social care; Russian Empire; charity; county councils; county hospitals

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00333 a.

For citation: Shikunova I.A., Shcherbinin P.P. Yasli-priyuty kak osobaya forma sotsial'nogo popечeniya v Tambovskoy gubernii v nachale XX veka [Nurseries as a special form of social care in the Tambov Governorate in the early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 136-145. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-136-145 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Модернизация повседневной жизни и семейных практик в Тамбовской губернии, стремление женщин обрести равноправие в профессиональной сфере, социальные катаклизмы военных лет (Русско-японской войны 1904–1905 гг. и Первой мировой войны 1914–1918 гг.), революционные потрясения 1905–1907 гг. и 1917 г. вызывали насущную необходимость ухода и воспитания детей-сирот, а также присмотра за маленькими детьми.

Рассматривая широкий спектр организационных и социально значимых аспектов призрения детей-сирот и создания яслей-приютов, необходимо ответить на следующие постановочные вопросы:

1) насколько востребованы были среди городского и сельского населения такие ясли-приюты и отражали ли они потребности и настроения современников?

2) как практика призрения детей-сирот в яслях способствовала их социализации и формированию навыков самостоятельности?

3) использовался ли европейский опыт призрения детей-сирот в детских приютах или «калькировались» традиции столичных и соседних регионов Российской империи?

4) какие сословно-социальные, профессиональные и этноконфессиональные группы населения региона наиболее активно участвовали в создании таких яслей-приютов или оказывали необходимую финансовую поддержку?

Различные стороны попечения о детях-сиротах рассмотрены в работах столичных и региональных историков в контексте изучения социальной работы в Российской империи [1], деятельности благотворительных учреждений [2–4] и социальной работы [5; 6].

Земское участие в организации призрения детей-сирот со стороны земств (в том числе деятельность яслей-приютов для незаконнорожденных) рассматривали в своих работах М.Д. Ван-Путерен [7], Н.А. Засецкий [8, с. 23-24], М.А. Ошанин [9], М.В. Птуха [10], В. Жижиленко [11]. Особенности организации яслей в российской деревне были затронуты в работе Н.М. Фрайден [12].

Благотворительную поддержку детей-сирот в Тамбовской губернии изучали Т.Г. Деревягина [13], О.А. Дорожкина [14], С.Ю. Истомина [15], П.П. Щербинин [16].

Заметим, что идеи ясельного призрения детей возникли не случайно и отражали насущную потребность в спасении «детей беды» в начале XX века. Кроме того, в этот период более осмысленными и продуктивными стали гражданские инициативы отдельных категорий населения и управленцев: земцев, врачей, представителей других «социально» активных групп.

Земское самоуправление старательно включилось в задачу спасения детей-подкидышей и организацию детских приютов. По инициативе женщины-врача, первого педиатра в Тамбовской губернии, М.С. Прокофьевой, стали рассматриваться вопросы охраны материнства и младенчества, профилактики детской заболеваемости и смертности [17, с. 3]. Профессиональная деятельность, а также общественное служение этой уникальной женщины вполне отражали пример того, как развивались местные гражданские и благотворительные почин в условиях провинции, и как изменялась социокультурная атмосфера и внимание жителей региона в отношении социальной защиты детей-сирот. Заметим, что Мария Саввична Прокофьева весьма успешно, результативно и эффективно демонстрировала, как отдельно взятая личность может будоражить общественное сознание, внося личный вклад в спасение подкинутых детей.

Примечательно, что, хотя независимая и откровенная врачебная оценка М.С. Прокофьевой нередко беспокоила и озадачивала земцев, но они поддерживали инициативы «общественницы», твердо и неуклонно защищавшей интересы матери и ребенка в Тамбовской губернии. Ее деятельность вполне отчетливо демонстрирует важность «личной» инициативности и уровни развития

гражданского сознания в условиях провинциального, как правило, весьма консервативного регионального социума.

Вполне очевидно, что необходим некий импульс и яркие, уникальные личности, лидерство и авторитет которых «заражали» бы окружающих, разрушая «сонное царство», застой и рутину, внося новые веяния в традиционные патриархальные отношения. В Тамбовской губернии, как и в других регионах Российской империи во второй половине XIX – начале XX века, регулярно «вспыхивали» такие инициативы, возникали потребности общественного служения, происходила реализация практических дел по поддержке тех, кто наиболее нуждался в призрении и защите, в том числе в отношении «детей беды» [16, с. 40].

Кропотливое изучение медико-социальных процессов в рамках земского призрения детей-сирот в Тамбовской губернии было проведено С.Ю. Истоминой, которая справедливо отметила, что рост количества незаконнорожденных детей в регионе зависел от многих условий: материального положения, уровня грамотности, ситуации в семье и социальном окружении. Также фиксировалось нежелание матерей брать на себя заботу о лишнем ребенке, особенно незаконнорожденном. Не случайно при больницах и родильных отделениях стали открываться приюты для детей. В Моршанской уездной земской больнице детей-подкидышей лечили, а затем распределяли их по семьям, желающим взять ребенка на воспитание. По такой же схеме работали в Тамбовской губернии и других, открытые при уездных и губернской больницах детские или родильные отделения [15]. Судя по материалам годовых отчетов за 1896–1904 гг., средний процент смертности детей-подкидышей в Моршанском приюте составлял 17,88 %¹.

Собственно, ясельное дело в Тамбовской губернии стало развиваться в начале XX века, после того, как в 1900 г. на губернском совещании врачей доктором Ментовым был прочитан доклад о «яслях-приютах» в селах и деревнях в рабочую пору. В этом докладе указывалось, какую пользу имели такие ясли-приюты, существовавшие уже во многих

¹ Краткий обзор медико-лечебной санитарной организации в Тамбовском уезде за 1866–1926 гг. Тамбов, 1926. С. 27-53.

губерниях, какой результат они принесли в гигиеническом, профилактическом и воспитательно-образовательном отношениях, а также в смысле предотвращения пожаров в летнее время. Собранием врачей было постановлено ходатайствовать перед губернским земским собранием об ассигновании средств на устройство яслей-приютов на лето в деревнях и селах Тамбовской губернии. Таким образом, именно медицинские работники инициировали открытие ясель-приютов в Тамбовской губернии и активно лоббировали эту деятельность регионального земства.

В с. Дегтянка Козловского уезда ясли-приюты были открыты с 26 июня по 17 июля 1901 г. и помещались в наемном помещении. За указанный срок ясли посетило: грудных – 2, подростков (от 1,5 года до 8 лет) – 166, в том числе мальчиков – 87, девочек – 79; итого 168 человек.

В яслях-приютах в с. Вишневое помещением служила местная сельская школа, где было достаточно места для размещения в ней до 40 подростков и до 10 грудных детей. Для грудных детей были изготовлены плетеные корзинки, сделаны подушечки, простыни и белье, по две смены; на подростков сшиты рубашки, построен в саду школы навес и под ним плита с котлом для горячей воды; приобретены стерилизационные аппараты для молока, соски и пузырьки к ним, и заготовлен небольшой запас медикаментов, необходимых для первого пособия как грудным, так и подросткам в случае их болезни².

В первый день явилось 68 человек, но, необходимо учитывать, что местные жители смотрели на ясли-приюты как на «даровую столовую» и, отобедав, все дети и подростки тотчас же разбрелись, сказав, что к вечеру придут опять «ужинать». В последующие дни, однако, обозначился тот контингент, который действительно нуждался в таких яслях-приютах – это сироты и наполовину сироты. Этот были дети от 1,5 до 8 лет, которые посещали ясли, вплоть до закрытия их, с 30 июня по 6 августа. Грудных детей было немного, и объяснялось это тем, что собственно настоящей рабочей поры было немного. Кроме того, матери неохотно отдавали грудных детей, но охотно освобождались от подростков, особенно неродных. В течение

дня дети занимались на площадке перед школой и в саду школы играли в мяч, лошадки, лапту, занимались простейшими гимнастическими упражнениями, купались в реке, слушали рассказы, басни и сказки³.

В 1902 г. в Козловском уезде были открыты еще двое яслей-приютов: в с. Богородицкое Ново-Дегтянской волости и в с. Старая Дегтянка, оба на средства земства; в с. Вишневое имелись детские ясли на частные средства. Опыт яслей в Козловском уезде управа признала вполне удавшимся. В селах, где были ясли, пожаров не наблюдалось, никто из посещавших ясли детей не умер. Состояние здоровья детей было вполне благополучное и хорошее. Управа, со своей стороны, нашла, что Козловскому земству следует продолжить и расширить свой опыт с детскими летними яслями.

В 1903 г. подобные ясли-приюты было решено открыть в с. Куймань Лебедянского уезда, где их организация была делом совершенно новым. Ясли-приюты в Тамбовской губернии так и оставались делом филантропическим, с незначительным участием земских средств и практически без помощи самого населения. Крестьяне охотно помогали яслям продуктами, предметами ухода за детьми, но о том, чтобы организовать ясли на счет крестьянских обществ, даже не велось обсуждение на крестьянских сходах, и документов подобного рода не сохранилось в материалах уездных управ. Так, на губернском земском собрании 9 декабря 1906 г. губернская управа просила ассигновать по 250 рублей на каждый уезд, а всего на ясли 3000 рублей, исходя из расчета предыдущих лет; собрание ответило согласием, при этом не было высказано пожелание в будущем привлекать средства крестьянских обществ [18, с. 202, 209]. В дальнейшем ясли-приюты так и остались делом благотворительным, без попыток привлекать местную крестьянскую самостоятельность и финансирование.

По сравнению с соседними губерниями, в Тамбовском земстве к открытию ясельного дела обратились гораздо позднее, и развивалось оно менее интенсивно. К примеру, к 1904 г. в Воронежской губернии количество яслей достигло 42, Саратовской – 30 (хотя там приступили к открытию яслей на год

² Санитарный обзор Тамбовской губернии: март-ноябрь 1903. Тамбов, 1903. С. 387-388.

³ Санитарный обзор Тамбовской губернии... С. 394.

позже, чем в Тамбовской), Рязанской – 26, тогда как в Тамбовской губернии их число не превышало 20.

Примечательно, что еще в 1891 г. тамбовские врачи на заседании заявили о важности и пользе открытия яслей для детей, чьи матери могли получить возможность работать и обеспечивать им пропитание. На собрании выступил с докладом доктор Ф.В. Сперанский, который рассказал об опыте организации яслей в департаменте Сены (Париж, Франция), а также в Харьковской и Московской губерниях. Он высказал пожелание, чтобы земство и другие общественные учреждения взялись за это дело. На собрании развернулась дискуссия о том, как важно разъяснять общественным учреждениям необходимость открытия яслей, в частности, тамбовскому земству⁴. В данном случае, это очень хороший пример того, как общественная организация медицинской направленности понимала важность оказания воздействия на земские органы с целью решения проблемы призрения детей в яслях. По сути, это было проявление инициативы гражданского общества и обращения к властным структурам для решения актуальной проблемы социального призрения детей в Тамбовской губернии.

Примечательно, что в конце XIX – начале XX века в уездных городах Тамбовской губернии также возникали детские дома трудолюбия, получившие название Ольгинских. Первый такой Ольгинский приют был основан в Царскосельском уезде в ознаменование рождения Великой княжны Ольги Николаевны в 1895 г. Положение о приютах было утверждено 31 января 1896 г. Основными задачами Ольгинских приютов являлось призрение и воспитание остающихся без присмотра и пристанища детей обоего пола с целью подготовки их к самостоятельной трудовой жизни. При каждом из приютов создавалось «Попечительное общество об Ольгинском детском приюте трудолюбия».

Первый Ольгинский приют для мальчиков в г. Козлов Тамбовской губернии был основан в 1899 г. В г. Шацк в 1901 г. также было ассигновано 5000 руб. на проектирование и постройку здания для Ольгинского

приюта. Он был рассчитан на 20 мальчиков, которые должны обучаться различным ремеслам, а также огородничеству, садоводству на небольшом участке земли. Были открыты такие же приюты в уездных городах Липецк и Моршанск.

Появление детских яслей в губернском городе Тамбов было не случайным. Особые обстоятельства, к которым можно отнести военную повседневность 1904–1905 гг., способствовала проявлению отдельных частных инициатив городской медицинской интеллигенции. Мобилизация 1904 г. в Тамбовской губернии выявила острую необходимость яслей для детей женщин-работниц, которые после призыва мужей в армию стали единственными кормилицами своих семей. По инициативе старшего врача губернской земской больницы И.Э. Гаген-Торна и В.А. Гаген-Торн 18 ноября 1904 г. состоялось первое учредительное собрание попечительного общества о яслях. Был принят устав, начался сбор пожертвований, и уже 30 января 1905 г. были открыты первые ясли в Тамбове при рабочем доме. Они обслуживали преимущественно район первой части г. Тамбов (Пушкарский). Вторые ясли в Тамбове были открыты 27 апреля 1905 г. на Первой Долгой улице в доме Ломберга. Они обслуживали в основном третью часть Тамбова, где жили наименее обеспеченные женщины: прачки, поденщицы, портнихи и пр.⁵ Так, частная инициатива помогала немного смягчать тяжелое положение и поддерживать солдатские семьи и детей-сирот. Постепенно основными обитателями убежища «Ясли» становились круглые сироты, которые с двухлетнего возраста жили там на постоянной основе и на полном содержании.

Заметим, что В.А. Гаген-Торн была направлена в Санкт-Петербург для знакомства с устроенными в столице яслями. После ее возвращения был организован сбор пожертвований вещами и деньгами у частных лиц и возбуждено ходатайство перед учреждениями о субсидиях возникающему обществу. По ходатайству Попечительского совета 23 февраля 1905 г. ясли были приняты в Комитет трудовой помощи, находившийся под покровительством императрицы Александры Фе-

⁴ Тамбовское медицинское общество. Протоколы Тамбовского медицинского общества. № 1-3, 4-5, 6-9, 10-12. Тамбов, 1891. С. 42.

⁵ Тамбовский голос. 1905. 24 июня.

доровны⁶. Почетной попечительницей устраиваемых обществом яслей была избрана супруга тамбовского губернатора Мария Александровна фон-дер-Лауниц. Подобное привлечение «первых дам» губернии не вызвало никаких нареканий, так как это было не только устоявшейся традицией, но и позволяло усилить сбор пожертвований на нужды благотворительности и поддержки детей-сирот.

Как видно из специально заведенных карточек-дневников, куда регистрировались все посещающие ясли дети с подробными о каждом из них сведениями, родители приносимых в ясли детей были по преимуществу люди, занимавшиеся поденной работой. Возраст детей, посещавших ясли, колебался между 9 месяцами и 1 годом. Из детей школьного возраста в 1905 г. в яслях призрелись 13 человек: из них девочка и мальчик 11 лет – глухонемые, мальчик 14 лет – слабоумный и три мальчика – 8, 11 и 12 лет – нищие, взятые с улицы. Понятно, что при отсутствии в Тамбове и губернии специального приюта для глухонемых это была единственная возможность помочь таким детям.

В яслях дети переодевались в чистое белье и одежду, которые закупались на пожертвованные средства. Кормили детей два раза в день, на обед и ужин давали мясное блюдо и кашу с молоком. Члены Правления Общества М.С. Прокофьева и И.Э. Гаген-Торн оказывали детям медицинскую помощь и в случае необходимости отправляли детей в губернскую земскую больницу. Многие горожане, хозяева магазинов, местные предприниматели охотно жертвовали для детей продукты, вещи и деньги.

В 1908 г. приют переименовался в Ольгинское трудовое убежище, которое предназначалось как ясли для беспризорных детей и содержалось за счет известной меценатки Ю.Д. Бибиковой. 24 ребенка находились в убежище постоянно, а еще 22 приходили на дневное пребывание [14, с. 31].

В отчете о деятельности Тамбовского попечительного общества о яслях за 1907 г. отмечалось, что «придерживаясь принципа, положенного обществом в основе возникновения попечительства о яслях, то есть оказания помощи бедному люду г. Тамбов и его

окрестностей, заключающееся во временном приюте сырых и убогих малышей, массами шатающихся по городу раздетых и голодных, брошенных на произвол судьбы детей пьяниц родителей ли бедных поденщиц, снискивающих себе пропитание работами по людям»⁷.

Летом ясли посещали до 80 детей, а зимой 50. В ясли ходили много очень бедных и многосемейных вдов, нередко покинутых мужьями-пьяницами. Большинство детей приходили сами или в сопровождении старших братьев или сестер. В яслях жили и 4 круглые сироты, а троих детей усыновили местные жители.

В 1909 г. в убежище находилось 26 человек, 14 мальчиков и 12 девочек: 12 из Тамбовского уезда, по 2 из Кирсановского, Темниковского, 3 из Козловского уезда и пр. Возраст детей был от 1 до 11 лет. Иногда детей в ясли приводилось до 106 человек, но в зимние месяцы принимали только около 60, а в летние до 90 детей. Большинство детей было в возрасте от 6 до 9 лет. Всего было в 1907 г. 16421 посещение. Все дети были одеты в одинаковое белье и одежду, закупленные на деньги попечительства⁸.

В соответствии с законодательством было сформировано Тамбовское попечительное общество об Ольгинском детском трудовом убежище и Александровских яслях. Попечительницей этих учреждений для призрения детей оставалась супруга тамбовского губернатора – М.В. Муратова. Члены общества стали собирать средства на постройку собственного здания для трудового убежища, получили поддержку земских деятелей, а также некоторых тамбовских меценатов: граф Строганов выделил 300 руб., М.В. Асеев – 600, а позже неоднократно высылал Попечительству по 300 руб.⁹ Субсидировали строительство и тамбовское губернское земство, выделившее 3000, Тамбовская городская управа – 10000, уездные земства. Вскоре здание убежища стоимостью 64000 руб. было построено.

Важно заметить, что успешный опыт яслей в Тамбове транслировался и в уездах

⁷ Отчет о деятельности Тамбовского попечительного общества о яслях. За 1907 г. Тамбов, 1908. С. 3.

⁸ Там же. С. 7.

⁹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 25. Оп. 1. Д. 143. Л. 5.

⁶ Отчет о деятельности Тамбовского попечительного общества о яслях 1905 г. Тамбов, 1906. С. 2.

Тамбовской губернии. В частности, летом 1907 г. по инициативе уездного санитарного совета в Лебедянском уезде продолжили работу приюты-ясли, которые функционировали и в 1906 г. в 4 пунктах: с. Б-Избищи, Екатериновка, Сланское и Попово. Тамбовское губернское земство ассигновало для них 250 руб. Население сел, где работали ясли, остались ими очень довольны, так как матери спокойно шли на полевые работы, будучи уверенными, что за детьми будет хороший уход¹⁰.

В 1914 г. в газете «Тамбовские отклики» был опубликован специальный сюжет о яслях: «Ясли в Тамбове были открыты 18 ноября 1904 года. Так что текущий год является годом десятилетнего существования их и, следовательно, юбилейным годом. Свою определенную физиономию ясли утратили еще в 1907 году, превратившись в особого вида трудовое убежище. При яслях был открыт небольшой интернат, существующий и по сейчас, для призрения брошенных бесприютных детей. Но, наряду с открытием интерната, в яслях принимались и принимаются и приходящие дети. Интернат этот не служит постоянным, до совершеннолетия воспитанника или воспитанницы, приютом, а является лишь временным пристанищем. При первой же возможности дети-интернаты размещаются по разным местным благотворительно-воспитательным учреждениям, или же, – когда удастся выхлопотать для детей-подкидышей сословный вид, – «в дети» к частным лицам. Так, за семь лет существования интерната в нем перебивало 37 детей. Все они уже размещены таким образом: 15 девочек – в Дом трудолюбия, 8 усыновлены частными лицами, 6 – помещены в Носовский приют, 4 – в Мариинский, один отдан на обучение портному и один – в типографию. Оба последние мальчика одежду и содержание получают от яслей. Кроме того, двух из тех же 37-ми удалось пристроить в ясли при с. Рассказово, одного – в земский сиротский дом (мальчик этот учится в 4-м классе гимназии) и одного – в Нарышкинское общежитие (мальчик учится во 2-м классе гимназии).

Для обучения грамоте как интернатов, так равно и приходящих детей приглашен преподаватель одного из местных приход-

ских училищ, приглашен также и священник для преподавания Закона Божия. Обучение ведется по программе начальных училищ, и дети достаточно подготовлены, чтобы сдать выпускной экзамен при Толмачевском начальном училище. Дети же, не достигшие еще школьного возраста, – самые маленькие из них, – занимаются изготовлением ручек для ношения покупок, а немного постарше мальчики изготавливают картонки под шляпы, а девочки занимаются починкой белья, вязанием, вышиванием и исполняют некоторые мелкие работы по хозяйству. Для оказания врачебной помощи заболевшим детям приглашен врач Терлецкий, который уже в течение 6-ти лет несет эти обязанности совершенно безвозмездно. Но ежегодное существование этого, безусловно, полезного учреждения находится в полной зависимости от частных пожертвований, так как своих средств и определенных доходов у яслей пока не имеется. Тем не менее, и теперь, при скудости и непостоянстве средств, за год бывает не менее 15-ти, 17-ти тысяч посещений приходящими детьми, получающими здесь и надзор, сытное и здоровое питание, и обучение грамоте. У О[бщест]ва, в ведении которого находятся ясли, имеется собственное недавно выстроенное, прекрасное трехэтажное кирпичное здание под ясли, но само О[бщест]во зданием этим не пользуется, сдавая его в аренду под солдатские казармы. Но все же О[бщест]во намерено в недалеком будущем, собравшись с силами, перевести ясли в свое здание, переименовать их в «трудовое убежище» и соответственно изменить весь их теперешний внутренний склад. Ясли находятся сейчас под покровительством архиепископа Кирилла, помогающего часто и материально, и статс-дамы А.Н. Нарышкиной, которая также оказывала и продолжает оказывать материальную поддержку яслям»¹¹ [19, с. 16-17].

В период Первой мировой войны 1914–1918 гг. тамбовское земство выделяло ежегодное пособие на содержание убежища и яслей в размере 600 руб.¹² Но этих денег не хватало, и было принято решение сдать здание Ольгинского приюта под казармы за

¹¹ Тамбовские отклики. 1914. 4 апр.

¹² Доклады Тамбовской губернской земской управы Тамбовскому губернскому земскому собранию очередной сессии 1916 г. Тамбов, 1916. С. 3.

¹⁰ Журналы очередного Лебедянского уездного земского собрания сессии 1907 г. С. 139.

5000 годовых, что пополняло доходную часть приюта. Романовский комитет выделил 20000 на покупку и оборудования нового здания, в котором должны были бы содержаться 50 сирот, отцы которых погибли на войне¹³.

Не оставалось в стороне от «ясельного движения» в губернии и православное духовенство. В приходах Тамбовской епархии в период Первой мировой войны 1914–1918 гг. активно открывались совершенно новые для тамбовской деревни учреждения – детские приюты-ясли. В 1915 г. такие ясли были учреждены и действовали в 55 приходах епархии, в которых содержались дети обоих полов в возрасте от 1 до 8 лет. Всего призревалося 2113 человек, причем израсходовано было на содержание «яслей» деньгами, не считая пожертвований продуктами, 3454 руб.¹⁴ Необходимо учитывать, что фактически таких приютов-яслей было гораздо больше и чаще всего они стихийно устраивались самими жителями деревень.

В период Первой мировой войны 1914–1918 гг. наконец включились в заботу о детях и тамбовские мужские монастыри, которые начали призывать детей-сирот из солдатских семей. В Моршанском Казанском мужском монастырях и Козловско-Терской общине были открыты приюты для 113 детей, осиротевших после гибели их отцов на войне.

Женские монастыри Тамбовской епархии тоже отреагировали на волю Св. синода

¹³ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1915 г. Тамбов, 1915. С. 140.

¹⁴ Духовенство Тамбовской епархии и война // Тамбовские епархиальные ведомости. 1916. 30 янв. С. 125-136.

и с января 1915 г. были открыты приюты для детей, отцы которых погибли на фронте: при Тамбовском Сухотинском – на 10 человек, Тамбовском Тулиновском – на 11 человек, Козловском Боголюбском – 5, Козловском Ахтырском – 10, Кирсаново-Оржевском – 10, Кирсановско-Тихвинском – 10, Темниковском Рождество-Богородицком – 10, Кадомском Милостливо-Богородицком – 5, Лебедянском Сезеновском – 10, Лебедянском Троекуровском – 10, Усманском Софийском – 10, Шацком Черниевом – 3, Спасском Казанском – 4, Моршанской общине Всемилоствого Спаса – 3 человека [20].

Таким образом, ясли-приюты для детей-сирот в начале XX века показали свою востребованность и эффективность как институт социального попечения, успешность в социальной защите обездоленных и несчастных детей, а их опыт продолжал реализовываться в Тамбовской губернии и при коммунистическом режиме в XX веке [21]. Проблема социальной защиты материнства и младенчества стала одним из ведущих лозунгов советской власти и должна была продемонстрировать успехи в социальном обеспечении нового социального социалистического государства.

Представляется перспективным проведение компаративистских исследований по рассмотренной научной проблеме сквозь призму истории повседневности, истории частной жизни и социальной работы. Полезным было бы привлечение работ и методологии демографов и этнологов, специалистов по гендерной истории и истории материнства и детства, социального попечения и призрения «детей беды» как на столичном, так и на провинциальном уровне в начале XX века.

Список литературы

1. *Фирсов М.В.* Социальная работа в России: теория, история, общественная практика. М., 1996.
2. *Апарина И.И.* Государственное и частное призрение детей в дореволюционной России. М., 2000.
3. *Синова И.В.* Дети в городском российском социуме во второй половине XIX – начале XX в. СПб., 2014.
4. *Юстус И.В., Яшина М.А.* Система и деятельность учреждений по призрению детей в конце XIX – начале XX веков: отечественный и зарубежный опыт. Ульяновск, 2006.
5. *Елфимова Н.В.* Становление и развитие социальной работы с несовершеннолетними в пореформенной России, 60-е гг. XIX – начало XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2003.
6. *Ануфриева О.В.* Становление системы социальной защиты детства в России в конце XIX – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2009.
7. *Ван-Путерен М.Д.* Призрение бесприютных детей и подкидышей уездными земствами // Вестник общественной гигиены, судебной и практической медицины. М., 1895. Т. 27. С. 7-8.
8. О призрении незаконнорожденных детей / сост. Н.А. Засецкий. Казань, 1902.

9. Ошанин М.А. О призрении покинутых детей. Ярославль, 1912.
10. Птуха М.В. Бесприютные дети-подкидыши и наше земство // Трудовая помощь. 1911. № 7. С. 123-148; № 8. С. 231-235; № 9. С. 367-389.
11. Жижиленко В. Призрение подкидышей земствами в 1903–1906 гг. Спб., 1908.
12. Frieden N.M. Child Care: Medical Reform in a Traditionalist Culture // The Family in Imperial Russia. New Lines of Historical Research / ed. by D.L. Ransel. University of Illinois Press, 1978.
13. Деревягина Т.Г. Роль и место благотворительной деятельности купца А.М. Носова в организации социальных учреждений в г. Тамбове (вторая половина XIX – начало XX века). Тамбов, 2004.
14. Дорожкина О.А. Сиротство в России: историко-педагогический анализ. Тамбов, 2000.
15. Истомина С.Ю. Земское здравоохранение в Тамбовской губернии (1864–1918): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2003.
16. Щербинин П.П. «Пустите детей ко мне...»: «дети беды» и попечительство до и после 1917 года. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. 370 с. ISBN 978-5-00078-230-9
17. Крылов П. Новатор и гуманист: [М.С. Прокофьева – первая женщина-врач в Тамбове] // Тамбовская правда. 1981. 18 марта.
18. Истомина С.Ю. Развитие земской родовспомогательной службы. Тамбов, 2002.
19. Детское движение в Тамбовском крае (1914–1945 гг.): сборник документов / под ред. А.А. Слезина. Тамбов: Грамота, 2017.
20. П-ий Н. Монастыри Тамбовской епархии в деле служения государству за истекший год войны // Тамбовские епархиальные ведомости. 1915. № 38. С. 983.
21. Щербинин П.П. Охрана материнства и младенчества в первое десятилетие Советской власти на Тамбовщине (1918–1928 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 186-197. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-186-197

References

1. Firsov M.V. *Sotsial'naya rabota v Rossii: teoriya, istoriya, obshchestvennaya praktika* [Social Work in Russia: Theory, History, Social Practice]. Moscow, 1996. (In Russian).
2. Aparina I.I. *Gosudarstvennoye i chastnoye prizreniye detey v dorevolutsionnoy Rossii* [Public and Private Charity for Children in Pre-Revolutionary Russia]. Moscow, 2000. (In Russian).
3. Sinova I.V. *Deti v gorodskom rossiyskom sotsiume vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v.* [Children in Urban Russian Society in the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries]. St. Petersburg, 2014. (In Russian).
4. Yustus I.V., Yashina M.A. *Sistema i deyatel'nost' uchrezhdeniy po prizreniyu detey v kontse XIX – nachale XX vekov: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt* [The System and Activities of Institutions for Charity of Children in the Late 19th – Early 20th Centuries: Domestic and Foreign Experience]. Ulyanovsk, 2006. (In Russian).
5. Elfimova N.V. *Stanovleniye i razvitiye sotsial'noy raboty s nesovershennoletnimi v poreformennoy Rossii, 60-e gg. XIX – nachalo XX v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Formation and Development of Social Work with Minors in Post-Reform Russia, the 60s 19th – Early of the 20th Century. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2003. (In Russian).
6. Anufriyeva O.V. *Stanovleniye sistemy sotsial'noy zashchity detstva v Rossii v kontse XIX – nachale XX v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the System of Social Protection of Childhood in Russia in the Late 19th – Early 20th Centuries. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Elets, 2009. (In Russian).
7. Van-Puteren M.D. *Prizreniye bespriutnykh detey i podkidyshey uyezdnymi zemstvami* [Charity of homeless children and foundlings by county zemstvos]. *Vestnik obshchestvennoy gigiyeny, sudebnoy i prakticheskoy meditsiny* [Bulletin of Public Hygiene, Forensic and Practical Medicine], Moscow, 1895, vol. 27, pp. 7-8. (In Russian).
8. Zasetskiy N.A. (compiler). *O prizrenii nezakonnozhennykh detey* [On the Charity of Illegitimate Children]. Kazan, 1902, pp. 23-24. (In Russian).
9. Oshanin M.A. *O prizrenii pokinutykh detey* [On the Charity of Abandoned Children]. Yaroslavl, 1912. (In Russian).
10. Ptukha M.V. *Bespriutnyye deti-podkidyshey i nashe zemstvo* [Homeless Foundling Children and Our County]. *Trudovaya pomoshch'* [Labor Assistance], 1911, no. 7, pp. 123-148, no. 8, pp. 231-235, no. 9, pp. 367-389. (In Russian).
11. Zhizhilenko V. *Prizreniye podkidyshey zemstvami v 1903–1906 gg.* [The Foundlings Charity by Counties in 1903–1906]. St. Petersburg, 1908. (In Russian).

12. Frieden N.M. Child Care: Medical Reform in a Traditionalist Culture. In: Ransel D.L. (ed.). *The Family in Imperial Russia. New lines of historical research*. University of Illinois Press, 1978.
13. Derevyagina T.G. *Rol' i mesto blagotvoritel'noy deyatelnosti kuptsa A.M. Nosova v organizatsii sotsial'nykh uchrezhdeniy v g. Tambove (vtoraya polovina XIX – nachalo XX veka)* [The Role and Place of Charity Work of the Merchant A.M. Nosov in the Social Institutions Organization in the City of Tambov (Second Half of the 19th – Early 20th Century)]. Tambov, 2004. (In Russian).
14. Dorozhkina O.A. *Sirotsstvo v Rossii: istoriko-pedagogicheskiy analiz* [Orphanhood in Russia: a Historical and Pedagogical Analysis]. Tambov, 2000. (In Russian).
15. Istomina S.Y. *Zemskoye zdravookhraneniye v Tambovskoy gubernii (1864–1918): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [County Healthcare in the Tambov Governorate (1864–1918). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2003. (In Russian).
16. Shcherbinin P.P. «Pustite detey ko mne...»: «deti bedy» i popechitel'stvo do i posle 1917 goda [“Suffer the Children to Come unto Me...”: “Children of Misfortune” and Patronage Before and After 1917]. Tambov, Derzhavinsky Publishing House, 2018, 370 p. ISBN 978-5-00078-230-9 (In Russian).
17. Krylov P. Novator i gumanist: [M.S. Prokof'yeva – pervaya zhenshchina-vrach v Tambove] [Innovator and humanist: [M.S. Prokofieva – the first female doctor in Tambov]]. *Tambovskaya Pravda*, 1981, March 18. (In Russian).
18. Istomina S.Y. *Razvitiye zemskoy rodovspomogatel'noy sluzhby* [County Obstetric Service Development]. Tambov, 2002. (In Russian).
19. Slezin A.A. (ed.). *Detskoye dvizheniye v Tambovskom kraye (1914–1945 gg.): sbornik dokumentov* [Children's Movement in the Tambov Region (1914–1945): a Collection of Documents]. Tambov, Gramota Publ., 2017. (In Russian).
20. P-iy N. Monastiri Tambovskoy eparkhii v dele sluzheniya gosudarstvu za istekshiy god voyny [Monasteries of the Tambov Eparchy in the Service of the State over the Past Year of the War]. *Tambovskie eparkhial'nyye vedomosti* [Tambov Eparchial News], 1915, no. 38, p. 983. (In Russian).
21. Shcherbinin P.P. Okhrana materinstva i mladenchestva v pervoye desyatiletie sovetsoy vlasti na Tambovshchine (1918–1928 gg.) [Protection of motherhood and infancy in the first decade of Soviet government in the Tambov Region (1918–1928)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 186–197. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-186-197. (In Russian).

Информация об авторах

Шикунова Инна Александровна, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: inna-barsukova82@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Щербинин Павел Петрович
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Поступила в редакцию 31.10.2019 г.
Поступила после рецензирования 27.11.2019 г.
Принята к публикации 20.12.2019 г.

Information about the authors

Inna A. Shkunova, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: inna-barsukova82@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9154-9071>

Pavel P. Shcherbinin, Doctor of History, Professor, Head of UNESCO of Human Rights and Democracy Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Pavel P. Shcherbinin
E-mail: shcherbinin2010@gmail.com

Received 31 October 2019
Reviewed 27 November 2019
Accepted for press 20 December 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-146-174
УДК 96/94

Советские партизаны 1941–1945 гг.: пути и возможности научного анализа явления

Владимир Львович ДЬЯЧКОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>, e-mail: mayormp@mail.ru

Soviet partisans of 1941–1945: ways and possibilities of the phenomenon scientific analysis

Vladimir L. DYACHKOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>, e-mail: mayormp@mail.ru

Аннотация. Предложена первая попытка научной социологии наиболее сложного явления социальной истории Великой Отечественной войны – советского партизанского движения. Максимально историчное исследование оказалось возможным, прежде всего, благодаря формированию общедоступных электронных баз данных с десятками миллионов персональных записей с десятками информационных параметров в каждой. Комплексная обработка связной репрезентативной информации различных ЭБД на длительных непрерывных линиях позволяет «собрать» коллективный социальный портрет советских партизан как комплекс формирующих признаков и сравнить его с коллективными портретами других групп социальных активистов 1941–1945 гг. В числе этих признаков-черт: общее и особенное времени и места рождения будущих активистов периода большой войны, их социального происхождения и довоенного социального положения, половозрастной структуры, национального состава, межвоенных миграций, положения в РККА и характера участия в войне. Особое внимание уделено социально-исторической антропологии активизма периода большой войны. Статья обильно обеспечена графическими итогами исследования.

Ключевые слова: война; социальная активность; партизаны; электронные базы данных; длительные непрерывные линии просопографической информации; коллективный портрет

Благодарности: 1. Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РНФ по проекту № 18-18-00187 «Стратегии демографического поведения сельского населения юга Центральной России в XX – начале XXI в.».

2. Статья написана в рамках исследования, поддержанного грантом РФФИ, проект № 18-00-00814 (18-00-00813).

Для цитирования: Дьячков В.Л. Советские партизаны 1941–1945 гг.: пути и возможности научного анализа явления // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 146-174. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-146-174

Abstract. We propose the first attempt at scientific sociology of the Soviet partisan movement as the most complex phenomenon of the Great Patriotic War social history. At most historic study was possible, first of all, due to the formation of publicly accessible electronic databases with tens of millions of personal records with dozens of information parameters in each. The complex processing of coherent representative information of various electronic databases on long continuous lines allows you to “gather” a collective social portrait of Soviet partisans as a complex of formative signs and compare it with collective portraits of other groups of social activists 1941–1945. Among these features-traits: the general and particular time and place of birth of future activists of the great war period, their social origin and pre-war social status, gender and age structure, national composition, interwar migrations, the status in the Workers’ and Peasants’ Red Ar-

my and the nature of participation in the war. We pay special attention to the social and historical anthropology of activism during the great war. The work is abundantly provided with graphical results of the study.

Keywords: war; social activities; partisans; electronic database; long continuous lines of prosopographic information; collective portrait

Acknowledgements: 1. The article is fulfilled under financial support of Russian Science Foundation grant on the project no. 18-18-00187 “Strategy of Demographical Behavior of Peasantry in the South of Central Russia in the 20th – early 21st Centuries”.

2. The article is written as part of the study funded by Russian Foundation for Basic Research grant, project no. 18-00-00814 (18-00-00813).

For citation: Dyachkov V.L. Sovetskiye partizany 1941–1945 gg.: puti i vozmozhnosti nauchno-analiza yavleniya [Soviet partisans of 1941–1945: ways and possibilities of the phenomenon scientific analysis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 146–174. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-146-174 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Часть I. Постановка проблемы, методология и методика исследования

Термины: Советские партизаны Великой Отечественной войны как явление и как человеческая совокупность – люди активного вооруженного сопротивления оккупантам и их пособникам, действовавшие в тылу противника. Интегральная мотивация деятельности – экзистенциальная борьба против смертельного врага.

Уровни научного исследования (при игнорировании пафосно-пропагандистского подхода как неисторичного), основанные на принципе историзма:

1-й – Разложение сложного явления советского партизанского движения на составляющие и анализ эволюции этих частей от предвоенной экспозиции к Победе. Разновеликими частями данного явления (действовавшими иногда по отдельности, но чаще в различных непростых комбинациях) были:

а) партизаны из гражданского населения регионов СССР, оккупированных противником;

б) партизаны из красноармейцев-«окруженцев»;

в) партизаны из бежавших из плена красноармейцев, действовавшие в СССР;

г) бежавшие из плена красноармейцы – участники европейского Сопротивления;

д) советские диверсионно-разведывательные группы (ДРГ), созданные ДО войны, на случай борьбы на оставленных территориях;

е) советские ДРГ, сформированные в ходе войны в советском тылу и переброшенные во вражеский тыл;

ж) первичные партизанские структуры, созданные из местных партийных и советских работников в ближнем советском тылу и развернутые в действующие отряды при оставлении родных регионов;

з) спецгруппы НКВД–НКГБ, «мониторившие» во вражеском тылу коллаборантов противника и занимавшиеся ликвидацией предателей и старших вражеских офицеров.

В особую сложную по структуре и действиям группу «не советских» партизан из СОВЕТСКИХ граждан следует выделить активистов борьбы против немецких оккупантов и их союзников в спектре от польских Армии Крайовой и Армии Людовой до отдельных украинских националистов.

Учтем и то, что среди советских партизан в СССР были вкрапления из иностранцев (чехи, словаки, румыны и т. д.), сменивших службу в армиях врага на антигитлеровскую борьбу.

По совокупности конкретно-исторической сложности, политических и моральных ограничений, невысокой обеспеченности не всегда доступными источниками, историографического кадрового и методологического кризиса последних десятилетий «партизанская планета» оказалась наименее изученной в столь близком космосе Великой Отечественной войны¹.

Тем не менее, сегодня есть возможность выйти на второй, более «продвинутый» уровень постижения данной части социальной истории той войны. Опираясь, прежде всего, на современные управляемые ОБД «Мемо-

¹ Великая Отечественная война. Энциклопедия. М., 1985.

риал» и «Подвиг народа» и на понимание разнообразных советских партизан как социальных активистов, мы делаем этот шаг.

Ведя многофакторный (время и место рождения, время и место призыва в РККА, пол, национальность, довоенный род занятий, воинское звание и род войск, членство в коммунистических организациях, боевой опыт) поиск по таким маркерам повышенной советской социальной активности, как «партизан», «доброволец», «бежал из плена», «передан гестапо», «награжден» и сравнивая полученные результаты с подобным анализом «не советской» активности по маркерам «предатель», «перешел на сторону врага», «сотрудничал с врагом», «осужден», «растрелян», «дезертировал», «самоубийство», мы получаем репрезентативную (миллионы персоналий), объективную, полную и всестороннюю сравнительную зримую (графики, гистограммы, таблицы) социографию советских партизан.

Источники и методика исследования

Наиболее информативным источником в составлении сравнительной социографии советских граждан как различных типов участников и жертв Второй мировой войны оказывается Объединенный банк данных (ОБД) «Мемориал» (<https://obd-memorial.ru/html/advanced-search.htm>) с его 35 млн персональных записей с десятками параметров информации о советских людях, пострадавших (на 90 % погибших) в 1941–1946 гг. Выявление советских партизан по этой базе данных (БД) осуществлялось по двум линиям: а) поиск по маркеру «партизан» как воинское звание и б) поиск по маркерам «партиз.» и «партизанского» как указание на последнее место службы в том или ином партизанском отряде или соединении. Первых в ОБД «Мемориал» насчитывается около 32 тыс. человек (из-за повторов и других дефектов источника число не может быть точным до десятка человек) и у 19,4 тыс. из них указан год рождения (ГР), а у 4671 человека и место рождения (МР). Вторых в сумме – около 22,6 тыс. человек при 20,3 тыс. с ГР и 7 тыс. с МР. Дата выбытия (гибели, ГГ) присутствует в данных двух группах партизан у 26,5 тыс. и 23,6 тыс. человек соответственно. Подобная репрезентативность обеспечивает надежность партизанской социографии в связках «время и место рождения; время, место и характер выбытия

(гибели); национальность; половозрастная структура; воинское звание и должность; время и место призыва в РККА, довоенные миграции; имя и антропометрия».

Вторым массовым источником в нашей теме становится также общедоступная БД «Подвиг народа» (http://podvignaroda.ru/?#tab=navPeople_search) с ее 9 млн записей о награждениях советских военнослужащих периода Великой Отечественной войны орденами и медалями СССР. По сравнению с ОБД «Мемориал» эта БД менее удобна для поиска, ее формуляр содержит меньше информационных параметров, но главное – партизанам и подпольщикам в ней «не повезло», так как награждение данных категорий борцов против нацистов и оккупантов в огромном большинстве проходило не в структурах Красной Армии и Наркомата обороны, а по линиям Центрального и республиканских штабов партизанского движения, НКВД и НКГБ. Потому в «Подвиге народа» как БД Министерства обороны мы находим лишь 1900 награжденных партизан. При этом отсутствуют удостоенные высокой и самой массовой (около 137 тыс. награжденных) партизанской награды – медали «Партизану Отечественной войны». Правда, данного количества партизан «Подвига народа» с добавлением биографий 259 партизан – Героев Советского Союза и Героев РФ достаточно для общего анализа половозрастного и национального состава, мест рождения, межвоенных миграций, антропомимических характеристик награжденных партизан. И все же обе БД – «Мемориал» и «Подвиг народа» – обеспечивают бесценную для исследователя возможность погружения в подлинную социальную историю войны как через сканы документов о смерти бойца, так и через сканы представлений героев к наградам.

Третьим электронным массовым источником в сравнительной социальной истории войны служит Сводная база данных (СвБД) (<http://old.v-ipc.ru/Ref/all.asp>). Она содержит более 4,5 млн персоналий, включая более 600 тыс. жертв блокады Ленинграда и более 3,5 млн погибших уроженцев 16 регионов РСФСР. Информационный потенциал, возможности поиска по этой БД ниже, чем у ОБД «Мемориал» и «Подвиг народа», и в ней нет прикрепленных документов, но ее преимуществами оказываются высокая точ-

ность, «чистота», а алгоритм поиска позволяет разделить погибших по полу и возрасту, что при подсчетах миллионов людей многократно ускоряет обработку данных по половозрастной динамике смерти в войну. Определенным исследовательским «везением» можно считать и то, что в число 16 регионов СвБД попали 9 областей (Архангельская, Вологодская, Курская, Ленинградская, Липецкая, Новгородская, Смоленская, Тульская области, Карелия), полностью или частично оккупированные врагом, затронутые фронтом в годы войны, что неизбежно делало их зонами партизанской борьбы [1–4].

И, конечно, важными свидетельствами для понимания мотивации и особенностей партизанской борьбы, характера противника, драматических и трагических реалий войны служат письма, дневники, воспоминания, фоно- и фотодокументы, исходящие от советских бойцов – от рядовых связных, разведчиков, подрывников до комиссаров и командиров партизанских отрядов, – сражавшихся в тылу врага [5; 6].

Принцип историзма как единственно возможный метод определяет два связанных методических приема выяснения коллективных портретов советских партизан: 1) отслеживание сравнительной социографической динамики на длинных непрерывных рядах репрезентативных данных и 2) структурный анализ отдельных сторон облика наших героев с графической презентацией полученных результатов.

Часть II. Время и место рождения, межвоенные миграции, половозрастной состав советских партизан

Время рождения и средний возраст

Рисунок кривой рождений и средний возраст советских партизан определены менявшимися во времени комбинациями их социальных составляющих: до 1890-х гг. рождения наши партизаны почти исключительно представлены гражданскими «стариками»; с 1890-х гг. рождения в них до полного преобладания к 1922 г. рождения нарастает доля военнослужащих (красноармейцы, бежавшие из плена, «окруженцы» и советские бойцы, заброшенные во вражеский тыл), которая гаснет к 1927 г. рождения, уступая место «не поднятой на призыв» в

РККА молодежи, юношам и подросткам непризывных возрастов. Данное отличие партизан от РККА с советской стороны фронта обеспечило им один из самых молодых средних возрастов. Партизанам-мужчинам по маркеру «партизан» на 1943 г. было в среднем 27,84 года, а по маркерам «партиз. + партизанского» – 27,38 года. Абсолютный пик – 16–18 % общего числа – рождений будущих партизан пришелся на 1923–1924 гг., то есть в середине войны этим ребятам было по 19–20 лет (рис. 1–5).

Из советских патриотов ровесниками (27,55 года) партизан были красноармейцы, бежавшие из плена, а самыми молодыми – добровольцы с их 26,1 года. Из антисоветского актива чуть моложе партизан (27,37 года) оказались помеченные маркером «сотрудничал с врагом», так как они в большинстве своем состояли из неармейской молодежи и подростков, угнанных в Германию.

Для сравнения – самыми «старыми» из советских бойцов были красноармейцы, умершие от болезней, и небольшая группа подпольщиков (по 34 года), а во всей совокупности призыва/потерь РККА средний возраст сельских уроженцев составлял в зависимости от региона рождения 31–33 года, а горожан из-за особенностей призыва – 28–30 лет, при общем армейском среднем в 30,4 года. Учитывая, что наши партизаны на 95 % были родом из села, а добровольцы лишь на 70 %, то их интегральную молодость следует считать особой приметой.

Партизанки были в среднем еще на 3–4 года моложе – 24,9 года в категории «партизан» и 23,3 года по маркерам «партиз. + партизанского». За таким первенством стояли особенности призыва девушек в РККА: в 1941 г. – юные добровольцы и военнообязанные (по преимуществу фельдшеры и медсестры), с весны 1942 г. – незамужние, бездетные девушки 1918–1924 гг. рождения. Успешная советская индоктринация молодежи, сопротивлявшейся программе и действиям оккупантов, также стала фактором исключительной молодости партизанок, обеспечив 1922–1923 гг. рождения долю в 30 % их числа.

Особенности призыва девушек в РККА как канала попадания в партизанки внесло еще одно отличие в линию их рождений: если линии лет рождений всех категорий мужчин-участников войны отразили объективное

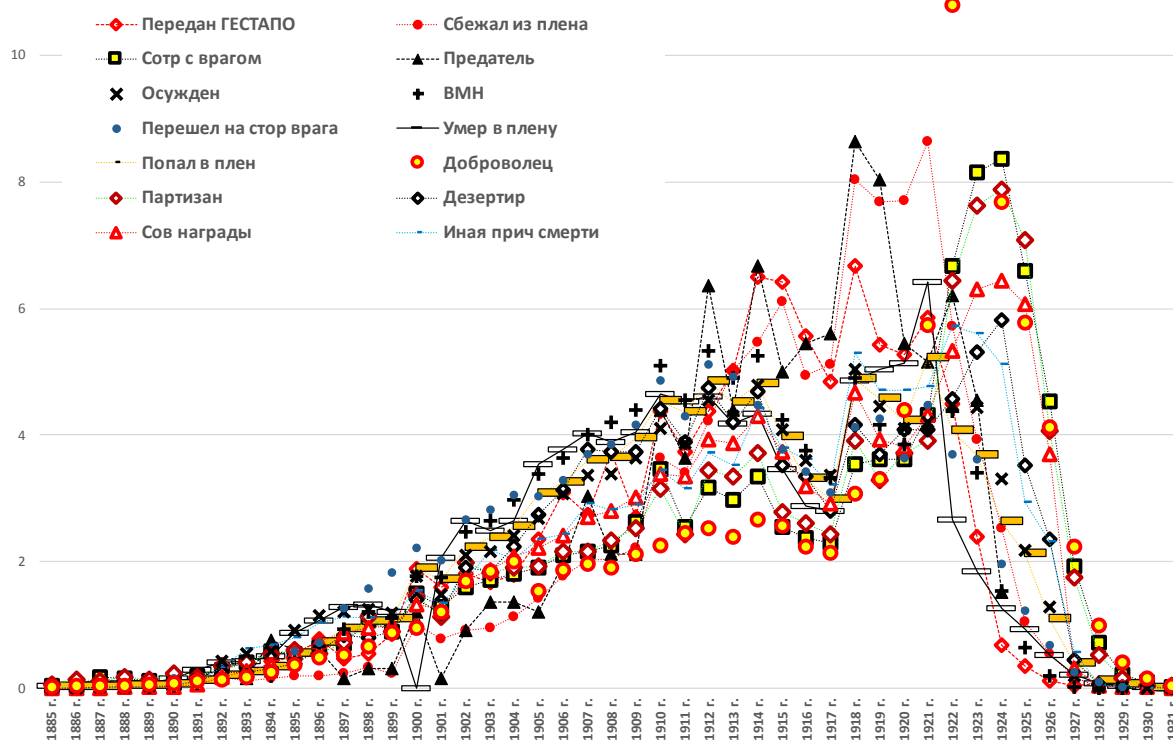


Рис. 1. Доли лет рождения представителей 14-ти категорий социальной активности советских граждан в ВОВ; 1885–1931 гг. рождения

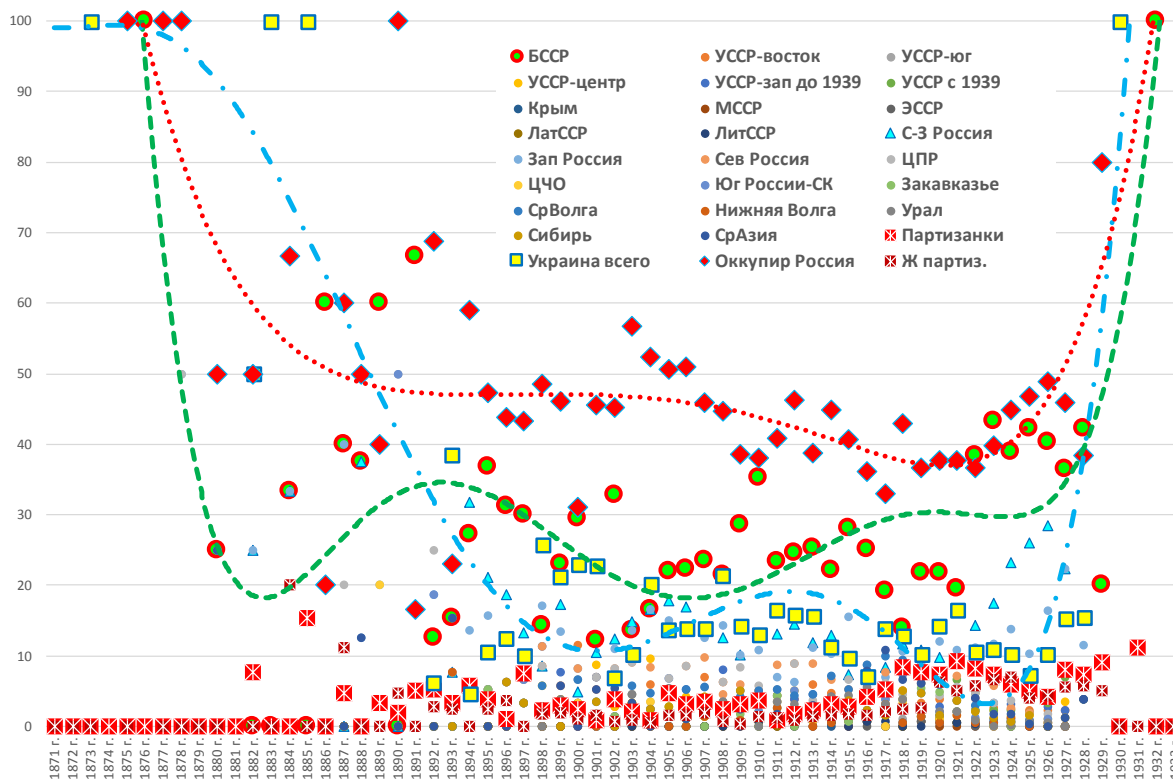


Рис. 2. Движение долей регионов рождения и «женской доли» в числе партизан (воинское звание «партизан»); 1871–1933 гг. рождения

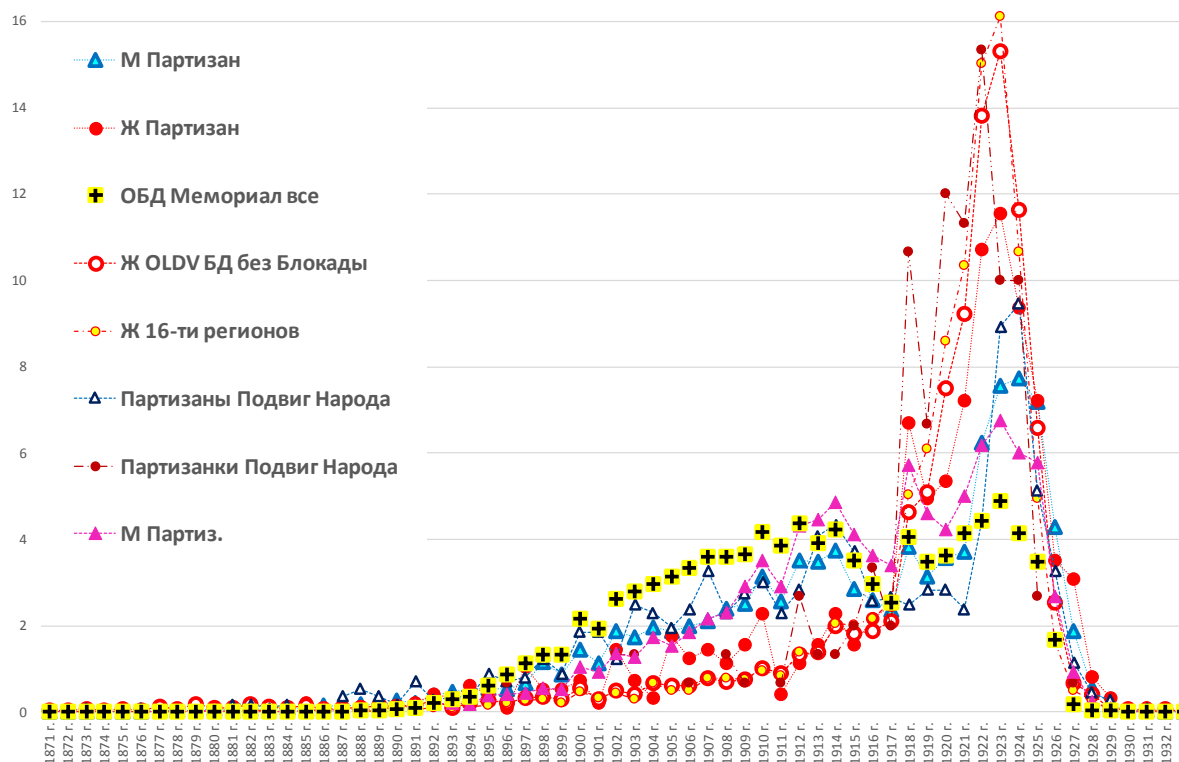


Рис. 3. Доли лет рождения бойцов РККА, женщин СвБД, мужчин-партизан и женщин-партизан ОБД «Мемориал» и БД «Подвиг народа»; 1871–1933 гг. рождения

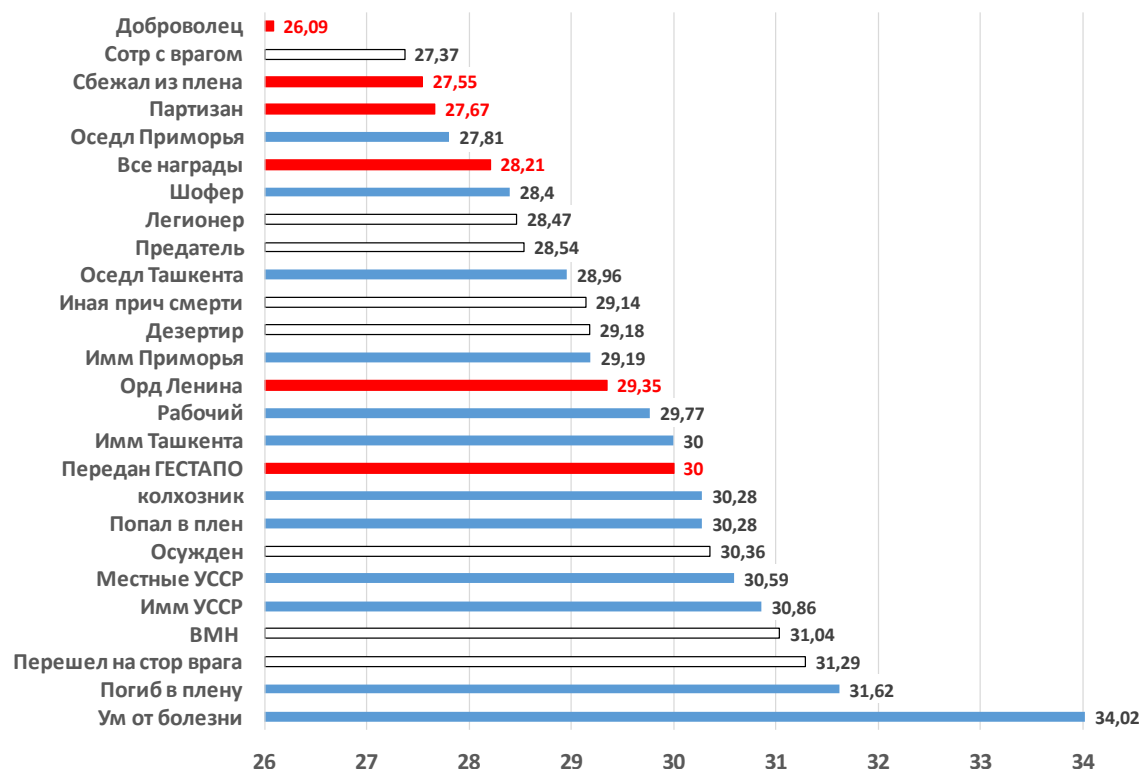


Рис. 4. Средний возраст в 1943 г. в 26-ти категориях судьбы советских граждан в Великой Отечественной войне

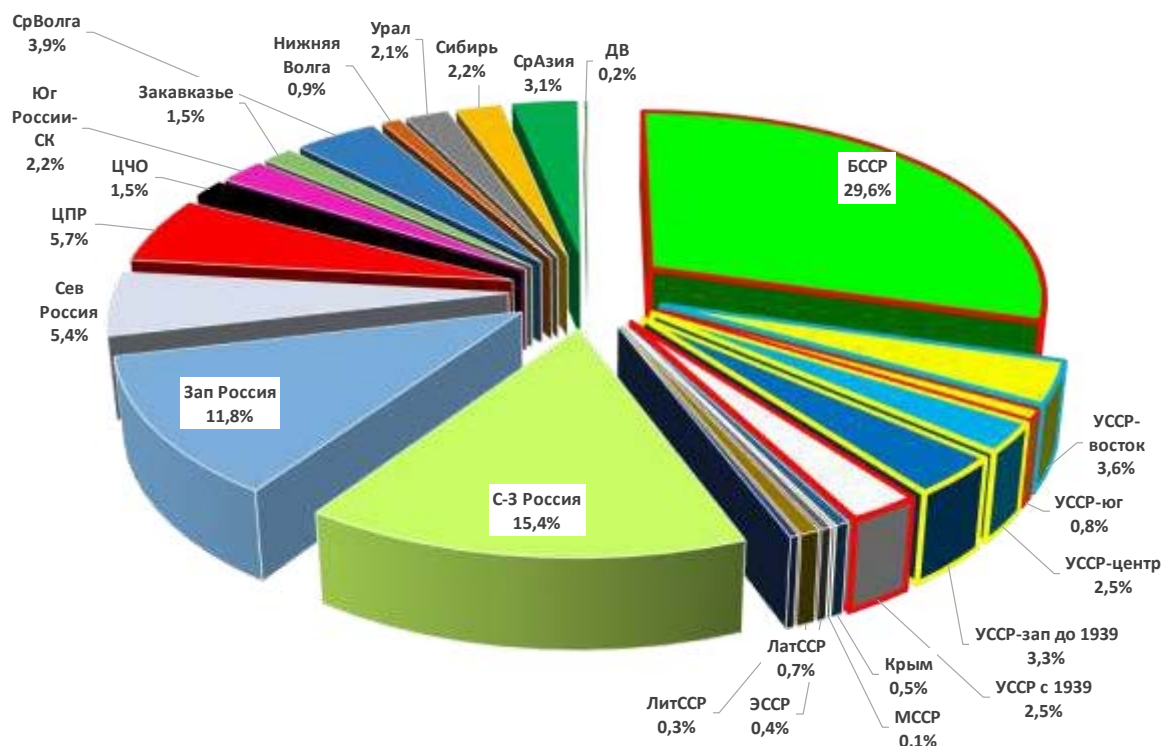


Рис. 5. Регион рождения партизан (воинское звание «партизан»)

движение жизненной статистики вплоть до 1925 г. (подъем рождений-прироста к 1914 г. в рисунке 28-летнего природно-демографического цикла, общее падение к 1917 г., компенсация 1918 г., новое падение в Гражданскую войну и голод 1921–1922 гг., подъем в первые годы нэпа), то женские армейские и партизанские линии рождений знают лишь гладкий и крутой с 1918 г. взлет к пику 1923 г. с еще более крутым и коротким падением с вершины.

Особенна и динамика партизанских «женских долей». С одной стороны, женщины среди партизан заметно представлены как среди 60-летних бойцов в тылу врага, так и в совершенно юных возрастах, а в РККА ни пожилым женщинам (кроме единичных медработников), ни девочкам 12–14 лет не было места. С другой – «женские партизанские доли» в десятки (!) раз выше долей женщин в военной форме по нашу сторону линии фронта (в среднем 5 % в категории «партизан» и 3,2 % в категории «партиз. + партизанского» среди погибших партизан при средней женской доле в 0,3 % среди погибших красноармейцев Европейской России и менее 0,2 % по СССР, и при 1 % женщин-

военнослужащих в армейском призыве), что дополнительно говорит о сущности нацистов и их пособников и о крайне высоком риске боевой работы в тылу врага. И эта смертельно опасная, но важная работа женщин оценивалась выше, чем в остальных советских войсках: среди партизан, награжденных орденами и медалями СССР, и партизан-Героев Советского Союза женщины составляют 11,5 %, в то время как среди остальных Героев Советского Союза, отличившихся в 1941–1945 гг., «женская доля» в 20 раз меньше – 0,56 %.

Еще одна деталь облика награжденных партизан – равенство полов по среднему возрасту в 27,7 года на 1943 г., то есть отличившиеся в партизанской борьбе мужчины остались «при своих» средних, а героям-партизанкам нужно было быть почти на 4 года постарше.

Место рождения, место призыва в РККА, межвоенные миграции

Подсчеты по партизанской «географии» как подкрепляют, так и разрушают некоторые стереотипы представлений об этом явлении советского патриотизма. Если Белорус-

сия, оккупированные «русские» области как главные регионы рождения будущих партизан, а также оккупированные Прибалтика и национальные автономии Северного Кавказа как, наоборот, зоны наименьшего «производства» партизан воспринимаются с пониманием, само собой разумеющимся, то Украина, прославленная в массовом сознании партизанскими соединениями и подвигами подпольщиков, неожиданно озадачивает дилетанта. 42-миллионная (на 1940 г.) советская республика, потерявшая в войне около 10 млн своих солдат и гражданских жителей, дала парадоксально мало советских партизан – 12,7 % категории «партизан» и 7,35 % категории «партиз. + партизанского», в то время как Белоруссия «произвела» соответственно 29,6 и 56,7 %, а оккупированные «русские» области 42,5 и 30 % советских партизан. Провал большой, разной, на 95 % восточнославянской УССР в «производстве» будущих советских партизан становится более разительным при вычислении соответствующего индекса, получаемого путем деления «партизанской доли» региона (в %) на численность его предвоенного населения (в млн человек). Белорусские индексы в применяемых поисковых категориях партизан в этом случае составят 3,2 и 6,2 соответственно, Северо-Запад России даст 2,14 и 1,56, Запад России – 0,92 и 0,84, а УССР всего 0,3 и 0,14, то есть ее «советско-партизанские» показатели будут в 3–7 раз хуже, чем в оккупированных регионах РСФСР, и в 11–36 (!) раз хуже, чем в БССР, но примерно равны индексам политически непростой и не очень советской Прибалтики или тыловой России, откуда в партизаны попадали через повороты красноармейской военной судьбы (рис. 6–10).

В малой степени данный дефицит советского патриотизма на Украине оправдывается природно-географическими условиями ряда украинских областей, не слишком пригодными для обеспечения массового партизанского движения (степи, безлесные равнины). И, кажется, действительно – тогдашний новороссийский юг Украины от Мариуполя до Одессы как зона рождения и действий будущих советских партизан кратно проигрывал всей северной половине УССР от Ворошиловграда и Харькова до присоединенных до и после войны Волыни и Закарпатья.

Но все же главная причина скромного «производства» партизан на Украине крылась в соединении не советских и не патриотических исторических доминант поведения и психологии большей части населения УССР с эффективной политикой оккупантов, направленной на разрыв советского общества и на противопоставление одних его частей другим. В числе линий этой политики были и конъюнктурная поддержка украинского национализма, и поощрение всяческого коллаборационизма, и работа по изъятию молодежи на работу в Рейх и подконтрольные Германии страны Европы, и отпуск по домам военнопленных-украинцев или более льготные условия содержания украинцев в плену² и т. п., в то время как огромное большинство белорусов, русских и остальных «унтерменшей» ждало своей очереди на уничтожение вслед за евреями, цыганами и коммунистами любой национальности.

Оборотной стороной меньшей советско-патриотической активности на Украине были повышенные «украинские доли» комплекса антисоветского поведения в годы войны³.

По совокупности причин (движение линии фронта и длительность нахождения региона в оккупации, возможности и политика советских армейских мобилизаций, национальные структуры регионов и этапы их вхождения в СССР) спектры армейских потерь и партизанской «производительности» регионов совпадают лишь отчасти. Наибольшие расхождения очевидны для Западной Украины, Западной Белоруссии, Латвии, Эстонии, Карелии, Крыма с уровнем советского партизанского движения много выше доли армейских безвозвратных потерь и в регионах ближнего советского тыла, Новороссии, Дона, Кубани, где гибель их уроженцев на фронте и в плену значительно превзошла степень присутствия в партизанской борьбе. Остальные регионы (Молдавия, Лит-

² По предварительной обработке информации ОБД «Мемориал» индексы смертности во вражеских лагерях военнопленных для уроженцев УССР составлял в среднем 28,1 %, а для уроженцев БССР – 47,5 %, Узбекистана – 51,5 %, областей Европейской России – от 65,5 % (Сталинградская обл.) до 73,5 % (Тамбовская обл.).

³ По предварительным подсчетам соотношение «% национальности в объеме антисоветского поведения в плену/% национальности в объеме советско-патриотического поведения в плену» у русских выглядит как 0,52, у белорусов – 1,14, у украинцев – 1,5.

ва, Северный Кавказ, Закавказье, Урал, Сибирь, Средняя Азия, Дальний Восток) демонстрируют относительное совпадение в не самом активном участии как в армейских мобилизациях/потерях, так и в советском партизанском движении.

Сравнение долей регионов рождения советских партизан по двум вариантам поиска («партизан» как звание, род боевой деятельности и «партиз. + партизанского» как последнее место службы) демонстрирует почти полную их корреляцию. «Почти» относится к двум случаям: 1) двукратно большая доля Белоруссии в категории «партиз. + партизанского»; 2) 13-кратно большая доля Европейского Севера России в категории «партизан».

«Белорусский казус» объясняется тем, что в момент выбытия (на 92 % гибель) человек служил в партизанском отряде, соединении («партиз.» в поиске по ОБД «Мемориал»), в большинстве своем действовавших в БССР и подчиненных Штабу партизанского движения в Белоруссии («партизанского» в

поиске). Потому в категории «партиз. + партизанского» повышенные доли местных, белорусских уроженцев и жителей, в том числе гражданских лиц.

В случае с Европейским Севером (Мурманская, Архангельская, Кировская, Вологодская области, Коми АССР), затронутым фронтом и вражеской оккупацией в малой части и ненадолго, его 5,4 % партизан по воинскому званию и лишь 0,4 % в категории «партиз. + партизанского» имеют другое объяснение. «Партизан» в поиске по ОБД «Мемориал» обнимает и партизан из красноармейцев-окруженцев, и партизан, подготовленных в советском тылу и переброшенных за близкую линию фронта, и молодых солдат, призванных в РККА «из партизан», в числе которых они были во время вражеской оккупации родных мест, что в совокупности снижало присутствие уроженцев прифронтовых и тыловых регионов России в рядах советских партизан, действовавших в глубоком тылу врага.



Рис. 6. Индексы партизанской «производительности» макрорегионов рождения на послевоенной карте СССР: воинское звание «партизан»; красный – более 3 % общего числа советских партизан на 1 млн предвоенного населения, оранжевый – более 2 %, темно-желтый – 0,9 %, сиреневый – 0,35–0,4 %, желтый – 0,25–0,3 %, золотистый – 0,1–0,2 %, серый – 0,04–0,08 %



Рис. 7. Черно-белая гамма индексов безвозвратных (гибель) потерь советских регионов на послевоенной карте СССР. Желтая линия отделяет регионы, присоединенные к СССР в 1939–1940 гг. и в 1944–1946 гг., белая – максимального продвижения линии фронта вглубь СССР, оранжевая линия отделяет регионы ближнего советского тыла, синяя – регионы глубокого тыла с массовой мобилизацией в РККА, начавшейся в 1941 г., в остальных регионах Средней Азии и Дальнего Востока массовые армейские мобилизации начались в 1942 г.

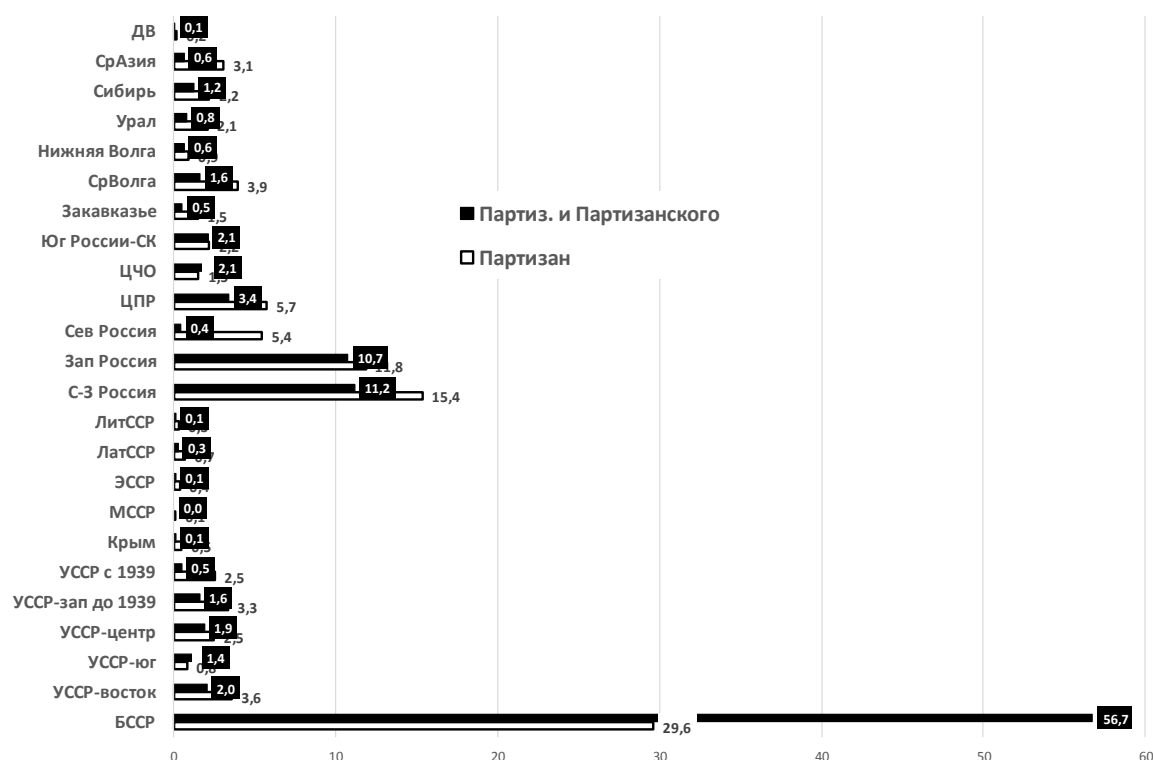


Рис. 8. Сравнение регионов рождения: воинское звание «партизан» и последнее место службы «партизан.» + партизанского»

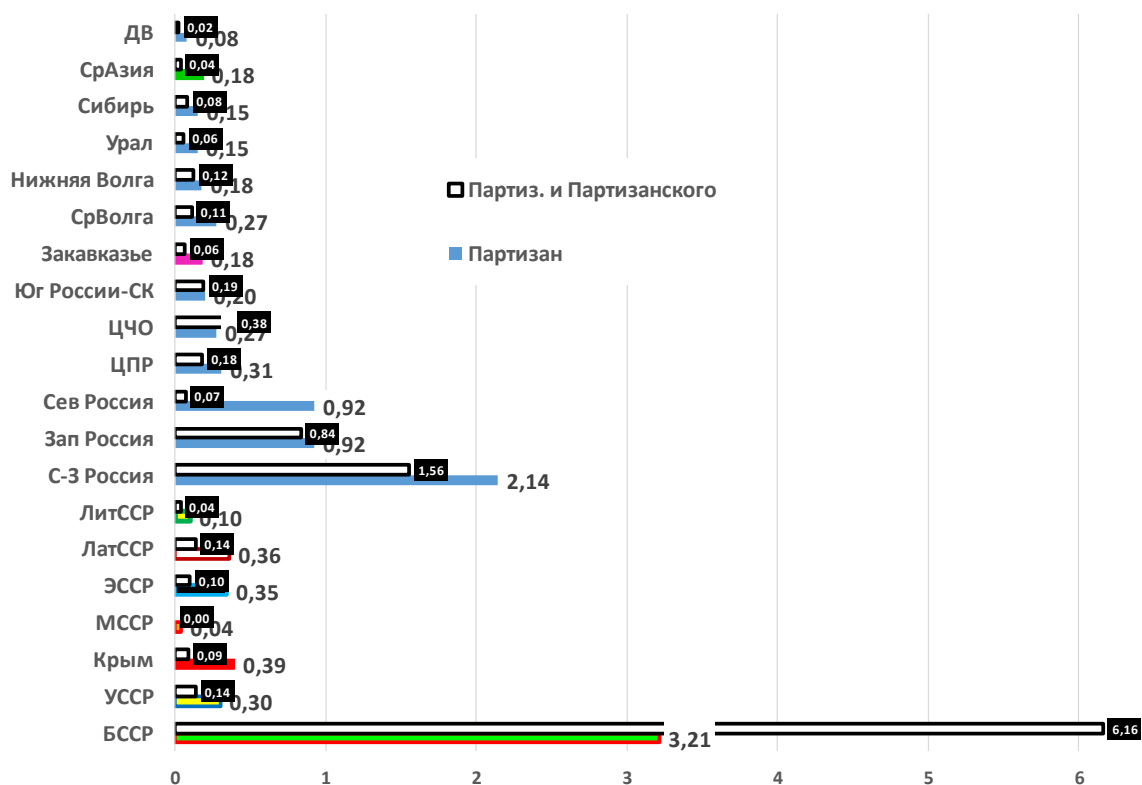


Рис. 9. Индексы партизанской «производительности» регионов рождения: воинское звание «партизан» и последнее место службы «партиз. + партизанского»

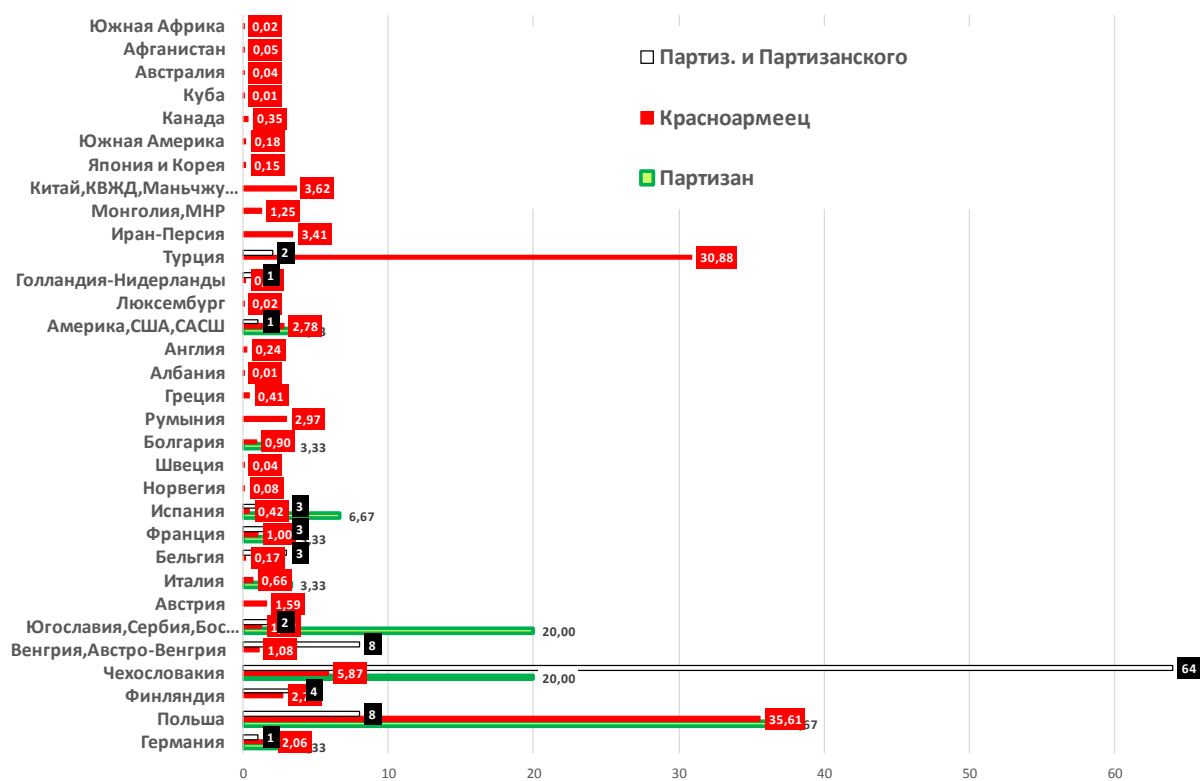


Рис. 10. Заграничные места рождения партизан и красноармейцев (% в числе родившихся за границей; РККА, воинское звание «партизан» и последнее место службы «партиз. + партизанского»)

Немногие советские партизаны были по рождению и по состоянию (на июнь 1941 г.) иностранцами. Суммарные доли бойцов в тылу врага, родившихся за границей (кроме регионов, вошедших в состав СССР в 1939–1940 и 1945–1946 гг.), составляли соответственно 0,09 % в категории «партизан» и 0,44 % в категории «партиз. + партизанско-го». Вроде бы, ничтожно мало, но, тем не менее, кратно больше «заграничных» 0,03 % в РККА. Принципиально отличались и национальные структуры «заграничных» вкраплений среди партизан и красноармейцев. Главным источником «настоящих» иностранцев у партизан были перебежчики и пленные (если повезло не быть расстрелянным) из солдат противника: словаки, чехи, поляки, французы, итальянцы, венгры, сербы, хорваты, болгары, немцы. А в Красной Армии «иностранный» сегмент на две трети состоял из таких *советских* граждан, как армяне, родившиеся в Османской империи, и

евреи, русские, поляки, украинцы и т. д., родившиеся в Царстве Польском Российской империи, а остальная треть сложилась из «интернационала», рожденного в 30 местах земного шара от Финляндии и КВЖД до США и Южной Африки.

Считывание разницы между местом рождения и местом призыва в РККА вскрывает довоенные и отчасти военные миграции с их направлениями и интенсивностью. В отличие от общего красноармейского зеркала миграционных перетоков, охватывавших в циклические пики более 70 % активного населения, региональная структура призыва советских партизан в РККА практически, если не придирается к деталям, совпадает со структурой регионов их рождения, что лишний раз говорит об экзистенциальной борьбе с врагом как соединении исторического «воспитания» и ответа на геноцидные планы и практику оккупантов (рис. 11).

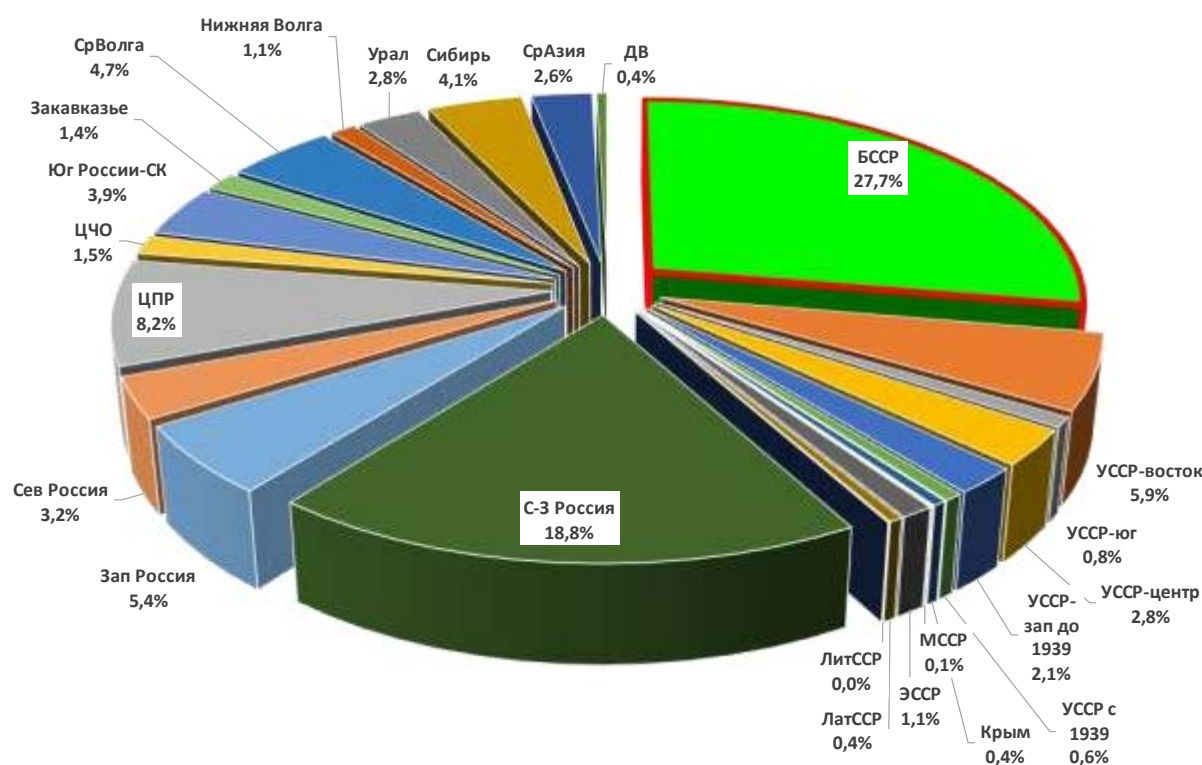


Рис. 11. Регионы призыва партизан в РККА (воинское звание «партизан»)

Часть III. Социометрия довоенной жизни и военной судьбы советских партизан

Социальная структура

Наши главные массовые источники не обеспечивают репрезентативной информацией в части социального происхождения и предвоенного социального положения советских партизан 1941–1945 гг. БД «Подвиг народа» таких сведений не содержит даже в наградных листах, а в ОБД «Мемориал» данные о социальном происхождении/положении погибшего есть в части немецких документов о военнопленных. Но, по причине практически тотального истребления врагом плененных партизан, их всего 47 человек среди 3 млн учтенных «Мемориалом» советских военнопленных, а данные о персональном социальном движении имеются лишь у 5 человек. Полагаться на разрозненные и не всегда точные региональные партизанские биографии в избранном типе анализа тоже нельзя. Потому нам остается особенное (в силу тематической выборки) зеркало изменений состояний партизанской социальной структуры – 259 проверенных и подробных биографий партизан-Героев Советского Союза и Героев РФ.

И что же мы видим в этом героическом зеркале? Социальное происхождение партизан-Героев весьма адекватно, но с поправкой революцией 1917 г., отразило «сплюсненную», интегральную социальную картину страны в отрезке их рождений от 1858 г. до 1930 г. Две трети из крестьян, каждый шестой из индустриальных рабочих, дети железнодорожников, ремесленников, лиц «интеллигентных» профессий при общем разнообразии родительских занятий... Поправки на революцию 1917 г. и Гражданскую войну, на социальный перелом 1920–1930-х гг., на партизанскую «эквивинальность» замечательно заявили о себе отсутствием детей дворян-помещиков, «буржуев-капиталистов», священно- и церковнослужителей, царских офицеров при том, что среди остальных советских Героев мы таковых встречаем (табл. 1).

Социальное положение партизан-Героев как призма «моментального снимка» общества СССР накануне войны превосходно являет промежуточный итог межвоенного советского перелома-перехода, оставляя за ка-

дром чрезвычайное разнообразие индивидуальных жизненных путей тех, кто еще вечером 21 июня 1941 г. не знал, что станет их жизненным итогом и вершиной. Мы видим, как в 55 (!) раз рухнула «аграрная» доля, как в 12 раз упала суммарная доля несельскохозяйственных профессий низких квалификаций, как широко для активно лояльных граждан раскрылись двери социальных лифтов, возносивших на высокие этажи советских руководителей, инженеров, врачей, учителей, «красных» командиров, творческих профессий и тех же, немыслимых прежде, старшекласников и студентов. Учтем и то, что в этой маленькой партизанской «геройской» выборке представлены 19 национальностей от русских, украинцев и белорусов до вепсов, карачаевцев и бурят. И, наверное, поймем что-то важное в мотивации сопротивления врагу огромного большинства советских людей по обе стороны фронта (табл. 2).

Погибшие партизаны ОБД «Мемориал» (то есть, не Герои Советского Союза) дополняют и развивают социографию всей массы советских бойцов в тылу врага. Так, родившиеся в городах составляют в среднем 4,5 % в сумме трех категорий поиска («партизан», «партиз.» и «партизанского»). Если учесть, что в остальных группах повышенной советской активности, представленных в данной БД – «передан гестапо» и «доброволец» – уроженцы городов (как принципиально более «советские» по сравнению с сельскими уроженцами) составляют соответственно 24,5 и 29,2 %, а среди всех Героев Советского Союза периода Второй мировой войны – 16,5 %, то партизан следует признать чрезвычайно мотивированными советскими патриотами.

Красноречивым штрихом к портрету врага и картине сопротивления нашего народа его планам и действиям выступает высокая доля гражданских лиц среди погибших советских партизан – 60,6 % в среднем. В красноармейском сегменте партизан показательная повышенная средняя доля офицеров как цементирующего ядра противостояния врагу в его тылу (19,34 %), в 1,5 раза большая средней «офицерской доли» в сумме остальных советских военнослужащих (13 %).

Таблица 1

Социальное происхождение советских партизан-Героев

Социальное происхождение (род занятий отца)	%
Крестьянин, батрак	63,7
Рабочий завода, фабрики; шахтер	15,8
Служащий, учитель, агроном, адвокат, врач	12,0
Железнодорожник	4,63
Рыбак, лесоруб, кузнец, сапожник, портной	2,7
Военнослужащий	0,77
Неопределенные городские низы	0,39

Таблица 2

Социальное положение советских партизан-Героев

Социальное положение (род занятий) на 21 июня 1941 г.	%
Советский партийный, комсомольский работник, хозяйственный руководитель	25,1
Офицер Красной Армии	14,7
Школьник, студент, воспитанник детского дома	12,0
Сотрудник НКВД, органов госбезопасности	11,6
Красноармеец, младший командир Красной Армии	10,4
Школьный работник: директор, учитель, комсорг, пионервожатая	6,18
Рабочий завода, фабрики, МТС, строитель, кузнец	4,25
Профессия, требующая специального среднего образования: бухгалтер, медсестра, техник и т. д.	3,86
Железнодорожник (машинист, проводник, начальник станции)	3,09
Инженер, архитектор	3,09
Рыбак, работник столовой, санитарка	1,16
Шахтер	1,16
Врач	1,16
Колхозник	1,16
Юрист, преподаватель вуза	0,77
Актер-режиссер	0,39

Бóльшие, чем у партизан, доли офицеров имели лишь такие особые малые и заслуживающие отдельного разговора группы повышенной советской активности, как упомянутые «переданные гестапо» (76,2 %), «добровольцы» (22,2 %) и военнослужащие, бежавшие из плена (57 %)⁴ (рис. 12).

⁴ Для внимательных читателей отдельного пояснения требуют высокая – 25,3 % – доля офицеров в крохотной (2725 человек – 0,01 % из 23 млн 850 тыс. военнослужащих, представленных на рис. 12) изменнической совокупности «предатель + перешел на сторону врага + сотрудничал с врагом», и еще большая – 31,8 % – среди 40,5 тыс. военных фигурантов группы «иная причина смерти». В случае с изменниками Родины и коллаборантами повышенную среднюю офицерскую долю обеспечил намеренный отбор пленных советских офицеров в немецких лагерях для формирования частей Вермахта вроде легиона «Идель-Урал», которые и составили категорию «предатель». В категории «иная причина смерти» доля офицеров поднята за счет самоубийств в трагических боевых обстоятельствах, а также умножения всяческих несчастных случаев (аварии, неосторожное обращение с оружием, убийства

Немало показательного мы найдем и внутри партизанского офицерского сегмента. Первое – среди партизан-офицеров было 27,9 % армейских политработников в званиях политрук и комиссар, в то время как в остальных командирах РККА их было в среднем в три с лишним раза меньше (8,6 %), а в изменническом офицерском сегменте предателей-политработников набралось всего на 0,145 %. В совокупности такое сопоставление говорит и о повышенной опасности партизанской борьбы, и о направленности политической работы власти с армейскими кадрами, и о явной эффективности этих усилий, раз предательства в рядах коммунистов было почти в 200 раз меньше, чем их героической работы в небывало смертельных условиях (рис. 13).

и самоубийства по «небоевым» мотивам, отравления и т. п.) на победном этапе войны и в первые месяцы после Победы.

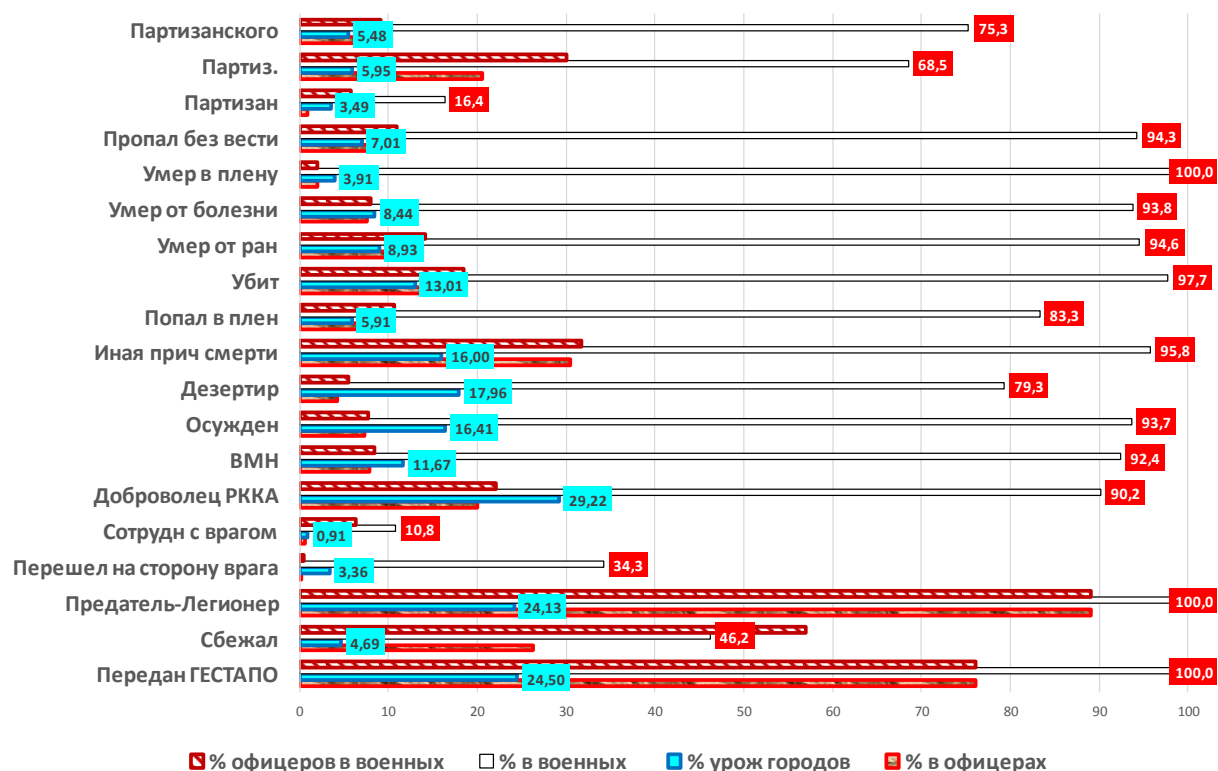


Рис. 12. Отдельные сравнительные социальные характеристики (доли родившихся в городах, военнослужащих, офицеров) различных категорий выбывших (погибших) советских участников Великой Отечественной войны; ОБД «Мемориал»

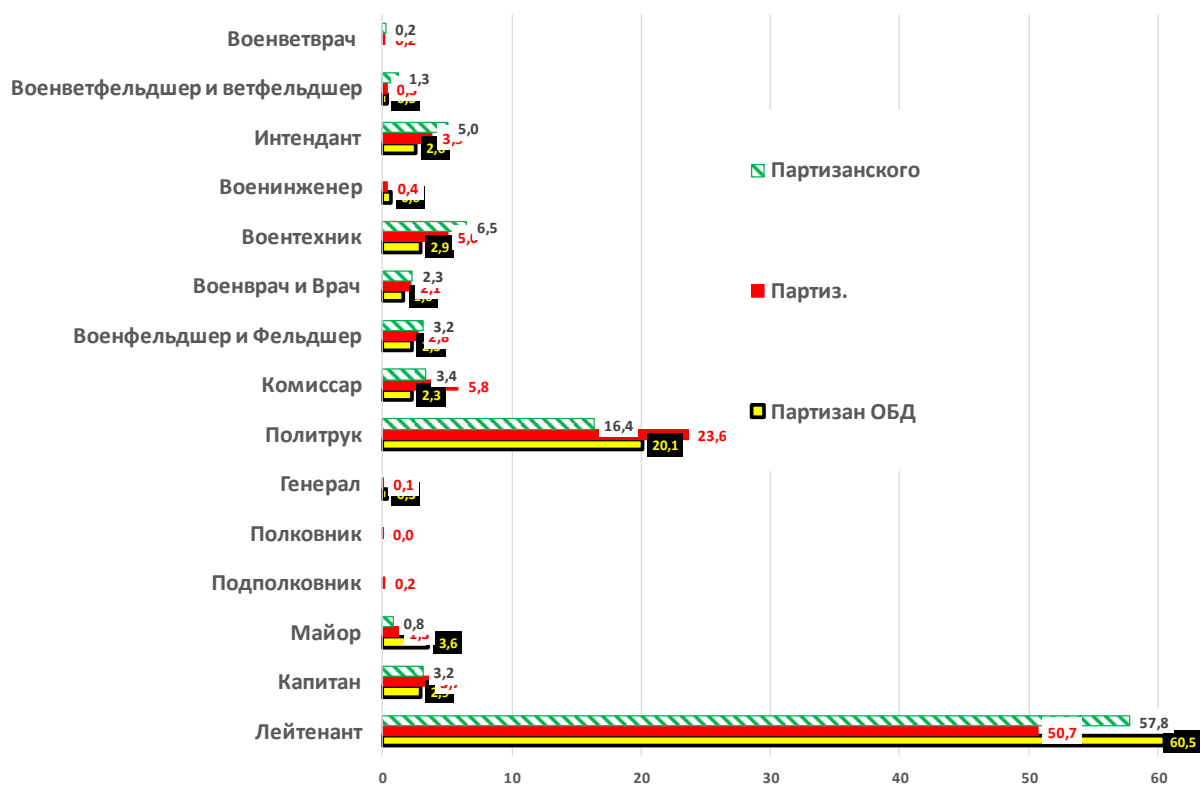


Рис. 13. Сравнительная структура офицерского сегмента советских партизан

Из-за разной степени живучести на линии фронта бойцов разных специальностей и особенностей действий в тылу врага у офицеров-партизан была повышена и доля всяческих «технарей» (воентехники, техники-интенданты, военинженеры) – 9,3 %, хотя преимущество уже не было столь разительным, как в случае с политработниками – по 5,8 % у остальных командиров РККА и в группе офицеров-изменников.

Медиков у партизан было в 2 раза больше, чем в остальной РККА – 5,5 % против 2,8 %, но заметно меньше, чем «человеческих» и ветеринарных врачей и фельдшеров оказалось среди предателей (8,6 %), что отразило разделение этой многосоставной социальной группы по жизненному выбору в отечественной войне.

По закону «сохранения социального вещества» первенство партизан по политработникам, «технарям» и медикам обернулось заметно меньшей долей лейтенантов – неизменно большинства офицерского корпуса как среди мертвых, так и среди уцелевших – всего 52,2 % против 73,9 % у остальных советских офицеров, включая каплю предателей с ее лейтенантскими 79,4 % (характерно, что среди советских офицеров, бежавших из плена, лейтенанты составили максимальные 87,9 %). Данному перекоосу помогла повышенная уязвимость младших офицеров на фронте, в боях в окружении – многие из них погибали раньше своих подчиненных с солдатскими и сержантскими петлицами и погонами. В массовых категориях безвозвратных потерь «убит» и «умер от ран» лейтенанты в погибших офицерах составляют 81,9 и 78,5 % соответственно.

Национальный состав

Мы уже говорили о 19-ти национальностях, представленных в партизанах-Героях. Но на рис. 14, иллюстрирующем национальную структуру этой выборки, внимательный и знающий взгляд зацепится за некоторые несоответствия привычным представлениям о партизанском «интернационале».

Русские «правильно» на 1-м месте, но в доле меньше 44 % при том, что на всех остальных срезах войны – от мобилизованных в РККА, погибших в разное время, в разных местах и от разных причин до героев-победителей их неизменно около ¾.

Украинцы с белорусами, вроде бы, «правильно» на 2-м и 3-м местах, но мы уже показали, как неожиданно слаба оказалась Украина в качестве макрорегиона рождения советских партизан, и как, наоборот, преуспела в производстве партизан в 5 раз меньшая по населению Белоруссия.

Литовцы с наиболее выраженной анти-советской, пронацистской составляющей большинства их участников Второй мировой войны среди партизан-Героев идут вслед за восточными славянами, да и геройские доли остальных прибалтов явно выше их долей в предвоенном населении СССР. Но среди регионов рождения погибших партизан вся советская Прибалтика занимает 0,18 %, обняв этой крохотной долей не только литовцев, латышей и эстонцев.

Удивляет несоразмерная доля карачаевцев, непривычно заметное присутствие среди советских Героев немцев и национальностей из стран-союзников нацистской Германии – Словакии и Болгарии (рис. 14).

Национальная структура выборки из 1900 наших партизан, награжденных советскими орденами и медалями (БД «Подвиг народа»), помогает разрешить недоумение. В этой всемеро большей выборке (помимо понятного расширения национального спектра до 23 народов) национальная структура награжденных партизан корректируется до реального представительства разных народов в советской партизанской борьбе: доля русских поднимается до 72 %, украинцы и белорусы приходят в более точный баланс, присутствие прибалтов и небольших народов сокращается, этнические немцы, словаки и болгары исчезают, а недооцененные в Героях татары и евреи справедливо подрастают в своих долях. Такая коррекция говорит о присутствии негласного и растянутого на 50 лет после войны политического заказа в представлении партизан к высшей советской степени отличия – званию Героя Советского Союза, а также к нынешнему высшему званию РФ – Герой России. На этапе СССР в этом заказе очевидно звучало идеологическое требование дать в рядах Героев-партизан побольше мест представителям «титультных» народов союзных республик с несоветской доминантой в поведении их населения в годы войны (ЭстССР, ЛатССР, ЛитССР, Центр и Запад УССР). Постсоветское время

привнесло в награждение героев войны случайные извинения за сталинские депортации отдельных народов, что в партизанском случае обеспечило за карачаевцами 4 из 9 присвоений звания Героя России (рис. 15).

Самое точное отражение реальной национальной структуры бойцов в тылу врага дает сводный анализ списков 49 тыс. погибших партизан с поиском по категориям «партизан», «партиз.» и «партизанского» ОБД «Мемориал». В результате мы получаем: 1) расширение национального представительства за счет появления в партизанском «зеркале» армян, казахов, таджиков, мордвин, осетин, дагестанцев, крымских татар, венгров, чехов, русин, французов, бельгийцев, испанцев⁵; 2) увеличение суммарной восточнославянской доли до 96 %, а внутри нее рост русской и белорусской частей с достижением перевеса белорусов над украинцами; 3) справедливый рост долей татар и поляков, недооцененных в наградных списках.

Наши партизаны – часть комплекса активного советского патриотического поведения, и мы можем проследить движение его «нерусской» составляющей на шкале лет рождений «активистов» военного периода в двух их объединениях (рис. 16). В агрегации соотношение активного анти- и советского поведения «нерусских» (не восточнославянских) граждан СССР выглядело как 2:1, но синхронное движение нерусских «антисоветчиков»-националистов и советских патриотов-интернационалистов выглядело сложнее. Антисоветско-националистическая доля менялась замечательно волнообразно, «правильно» достигнув 80 % максимума в когорте, родившейся в годы Первой мировой и Гражданской войн (1914–1922 гг.)⁶. Но на

двух концах отрезка рождений наших активистов националистическое и антисоветское в их поступках уступало советскому патриотизму. Немногие нерусские, родившиеся в 1885–1893 гг., свой «красный» выбор, проверенный в 1941–1945 гг., сделали взрослыми еще в пору революции 1917 г. и Гражданской войны, а «советский скачок» у юных нерусских 1925–1928 гг. рождения был уже плодом действительного успеха советского проекта, включая предложенные молодым возможности и мощь коммунистической индоктринации даже в непростой неславянской среде.

Соотношения отдельных национальных долей активного антисоветско-коллорационистского (маркеры «предатель», «перешел на сторону врага», «сотрудничал с врагом») и активного советско-патриотического поведения (маркеры «передан гестапо», «сбежал из плена») среди советских военнопленных представлены на рис. 17.

Баланс в пользу активного сопротивления врагу даже в смертельных условиях плена (дробь «коллорационизм»/«сопротивление» меньше 1) сложился в трех национальностях красноармейцев: евреи (нулевой коллорационизм), русские (0,52) и советские немцы (0,88). Наиболее склонными к коллорационизму (дробь от 50 до 10) оказались пленные красноармейцы из эстонцев, финнов, калмыков, литовцев, киргизов, азербайджанцев, латышей, северо-кавказцев, татар Сибири и Средней Азии. Менее «предательски» (дробь от 8,4 до 1,1) вели себя во вражеском плену казахи, узбеки, таджики, грузины, крымские татары, туркмены, поволжские татары, армяне, совокупность «малых народов» Поволжья и Сибири, украинцы и белорусы. Небольшой (дробь 1,14), но неожиданный и досадный перевес в пользу коллорационизма среди военнопленных белорусов обеспечили уроженцы западных областей БССР, вошедших в состав СССР осенью 1939 г. И наоборот – среди белорусских советских партизан как самого крупного сегмента борцов с оккупантами уроженцы присоединенных к БССР областей составили менее 5 %, свидетельствуя о меньшем дореволюционном пребывании их регионов в составе России и краткости довоенной советской «обработки».

⁵ В политико-психологическом отношении показательно практическое отсутствие молдаван – 4 человека на 49 тыс. партизан ОБД «Мемориал» и из почти 2 млн человек в СССР на 1941 г., менее 0,01 % – при развитом партизанском движении в Молдавской ССР за счет русских, украинцев, белорусов и евреев. Факторами данного «парадокса» и худшего для крупного народа результата в сопротивлении оккупантам стали: 1) эвакуация в 1941 г. значительной части просоветских молдаван в тыл (300 тыс. человек) и мобилизация лета 1941 г. молдаван-призывников в РККА с гибелью значительной части их на фронте; 2) образование Транснистрии как губернаторства Румынии при господстве антисоветских, прорумынских, коллорационистских настроений большинства молдаван.

⁶ Подробнее о движении российской социальной агрессии в конце XIX – первой четверти XX в. см.: [7; 8].

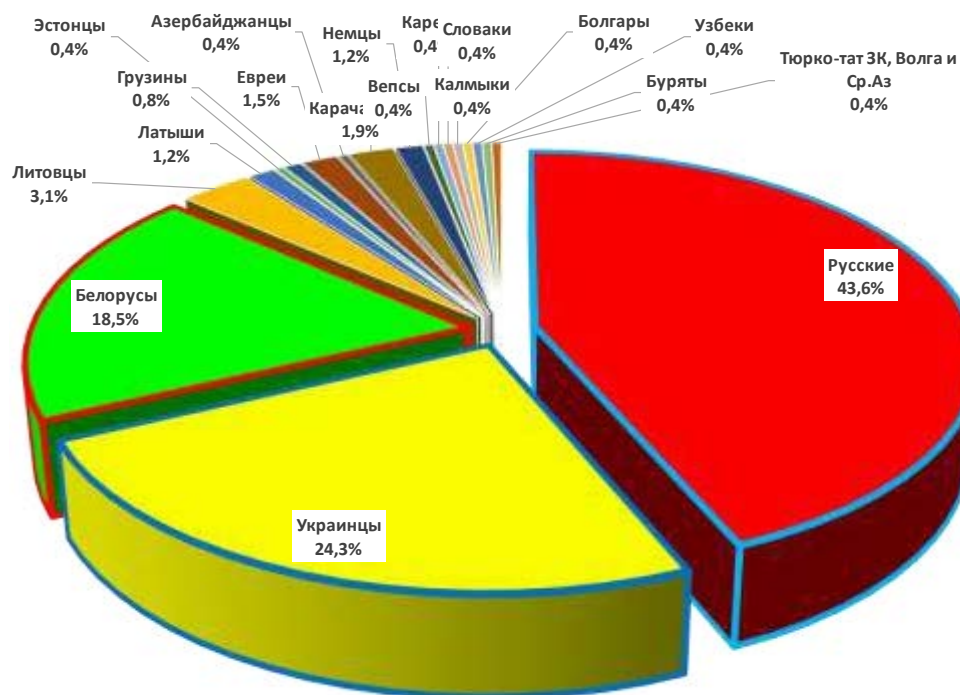


Рис. 14. Национальная структура партизан-Героев

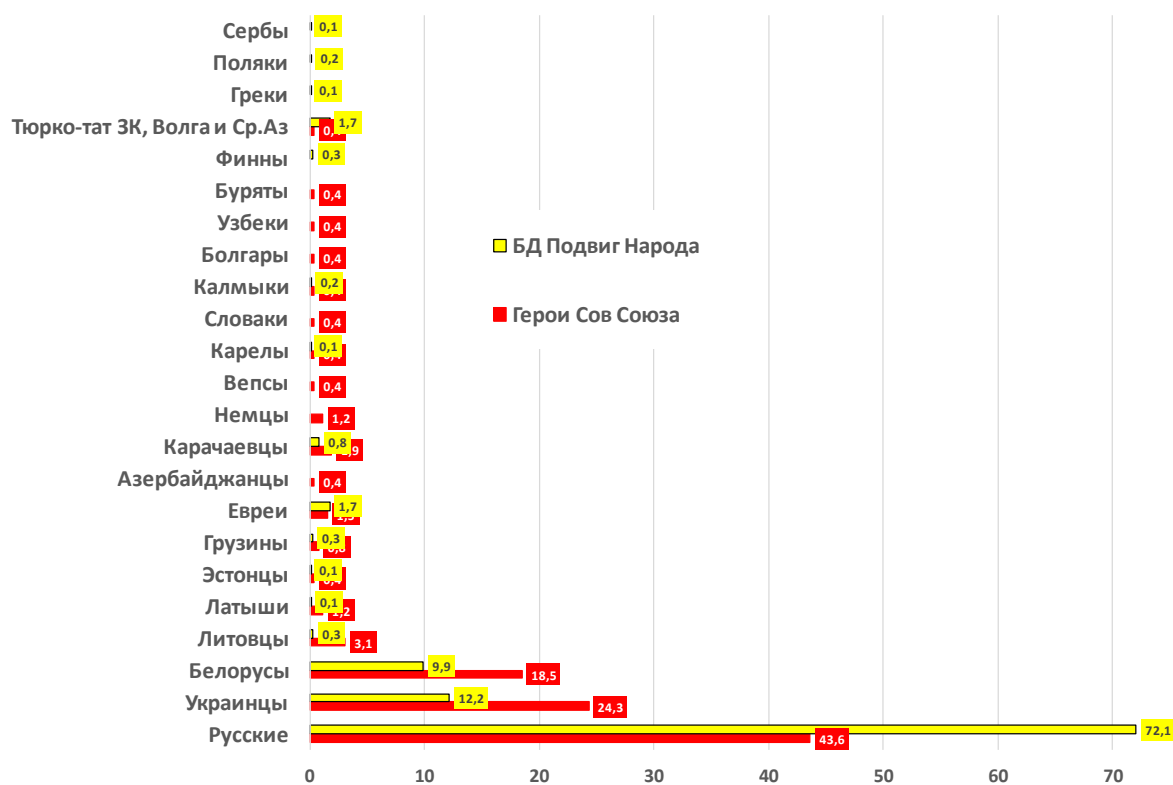


Рис. 15. Сравнительные национальные структуры партизан-Героев и остальных награжденных партизан

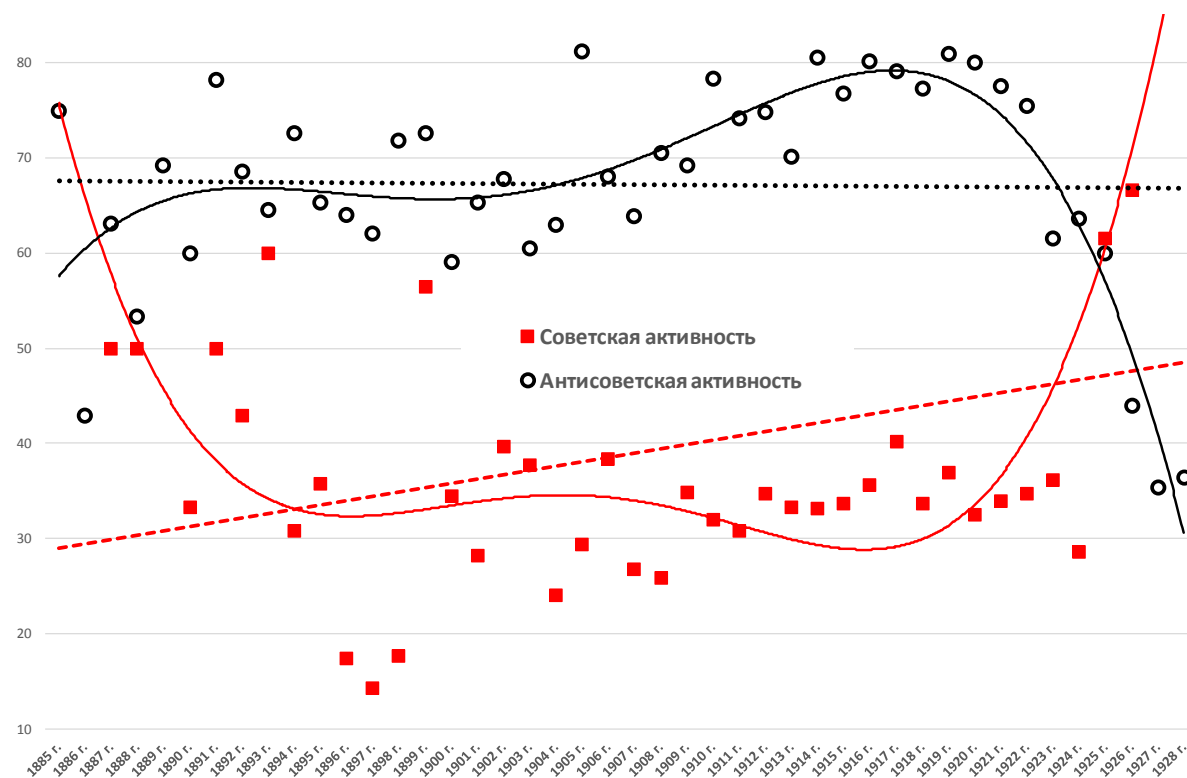


Рис. 16. Динамика долей (%) «нерусских» (кроме восточных славян) в «советском» и «анти-советском» поведении советских военнослужащих в 1941–1945 гг.



Рис. 17. Национальный состав актива советских военнопленных

Сохраняя предложенный способ подсчета, мы можем (лишь развернув соотношение на «советский/антисоветский», пополнив явление «активизма» новыми маркерами и перейдя с долей на абсолютные значения) оценить баланс типов активного поведения в войну, распространив его на регионы рождения как военнотружущих, так и остальных советских граждан. В таком подходе резкое преобладание советского патриотического поведения обнаружат уроженцы русских областей РСФСР (с лучшим показателем у Тамбовской области), за ними со снижением последуют уроженцы БССР, УССР (в агрегации областей, но с внутренним падением от Востока и Новороссии к Западу), Крыма, национальных автономий Поволжья и Урала.

Республика Немцев Поволжья зафиксирует равновесие, еще раз доказав необоснованность превентивной высылки поволжских немцев и поражения их в красноармейских правах.

Все остальные союзные республики, национальные автономии Северного Кавказа демонстрируют в своих уроженцах преобладание антисоветского активизма – от скромного (до 1,4 раза) в Казахстане, Молдавии, Литве до многократного в Эстонии, Калмыкии, Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии, Дагестане, Киргизии, Таджикистане.

И все же не забудем, что мы сравниваем лишь активистские сегменты, не превышающие, по нашим наблюдениям, 1/7 любой популяции, и потому «просто» честная работа всех остальных в советском тылу и на фронте, «просто» несотрудничество с оккупантами и их пособниками, «просто» саботаж, невыполнение их решений как пассивное сопротивление большинства населения, соединившись с героизмом, активным советским патриотизмом и оборонными усилиями государства, обеспечили победу многонационального СССР на нацистской Германии и ее союзниками.

Время призыва в РККА, место, время гибели и причины выбытия

Анализ красноармейской части советских бойцов во вражеском тылу говорит, что 96,3 % партизан из красноармейцев оказались в РККА лишь в ходе войны и только 3,7 % были «кадровыми» военными, призванными в 1918–1940 гг. (рис. 18).

Самыми губительными для партизан стали 1943 г. и 1944 г. – период крупнейших партизанских операций и столь же значительных карательных акций оккупантов и их националистических пособников. По годам, месяцам и дням гибели партизаны принципиально отличаются от времени смерти наших бойцов на фронте, у которых высшие индексы дневных потерь обеспечили 1941 г. и 1942 г., третье смертное место сложилось у 129 военных дней 1945 г., а 1944 г. был самым щадящим для гибели на фронте.

Огромное большинство партизан (98 %), представленных в ОБД «Мемориал», погибли в СССР, в его оккупированных регионах. Незначительная часть раненых и больных партизан умерли после эвакуации их в тыловые госпитали (рис. 19). Доли гибели советских партизан (из числа красноармейцев, бежавших из плена) в зарубежных регионах объективно отражают уровни антифашистского Сопротивления в разных европейских странах, а также советское победное наступление с востока, в ряды которого вливались (по мере освобождения родных мест и призыва в РККА) тысячи молодых партизан. Поэтому в структуре регионов гибели советских партизан за границей первые четыре места «с отрывом» заняли Чехословакия (по преимуществу ее словацкая часть), Италия, Польша и Югославия. Совокупная доля остальных стран как мест гибели наших партизан (Германия, Бельгия, Венгрия, Финляндия, Франция, Австрия) составит всего 9 %.

Структура причин выбытия партизан из строя заметно отличается от структуры общих безвозвратных красноармейских потерь. С одной стороны, у партизан в любой категории поиска по нашим БД выше доля гибели как причины выбытия – в среднем 91,5 % безвозвратных потерь при 88,2 % в РККА, что говорит о меньшей общей выживаемости в условиях борьбы в тылу врага (рис. 20).

По конкретным причинам выбытия из строя у партизан в силу тех же особенностей боевых действий в 3 раза меньше пропавших без вести, в 2 раза меньше умерших от ран и болезней, в 3 раза меньше как погибших, так и выживших в плену, освобожденных из плена (партизаны, захваченные противником, почти всегда уничтожались) (рис. 21). А вот совокупная доля (пусть и очень малая – 3,2 % безвозвратных потерь) дезертиров и

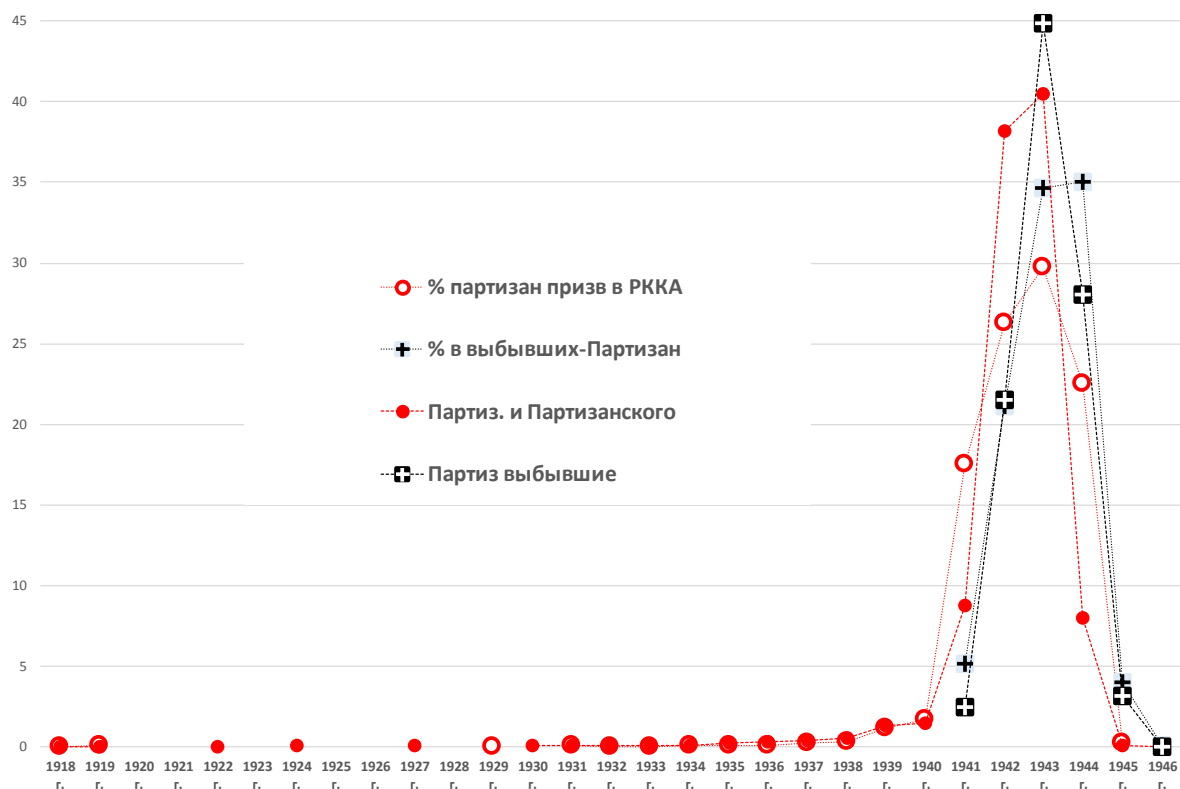


Рис. 18. Год призыва в РККА и год гибели партизан: воинское звание «партизан» и последнее место службы «партиз.»+«партизанского», % года

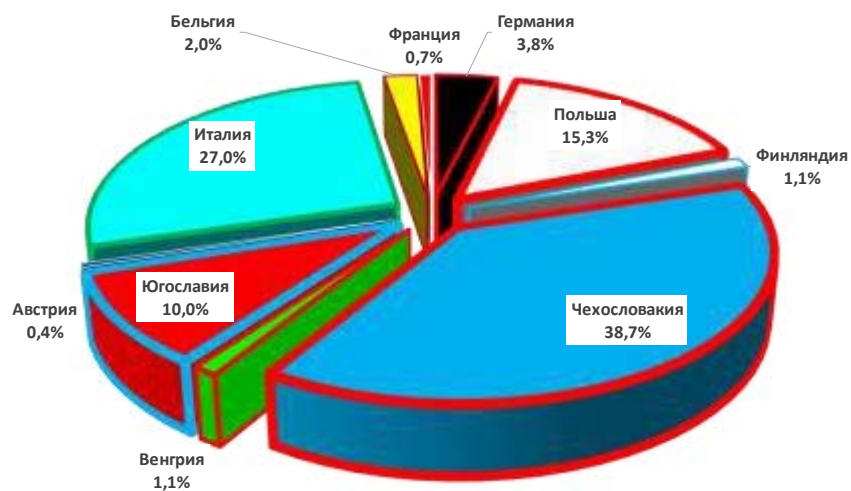


Рис. 19. Страна гибели партизан (% из числа погибших за границей); воинское звание «партизан»)

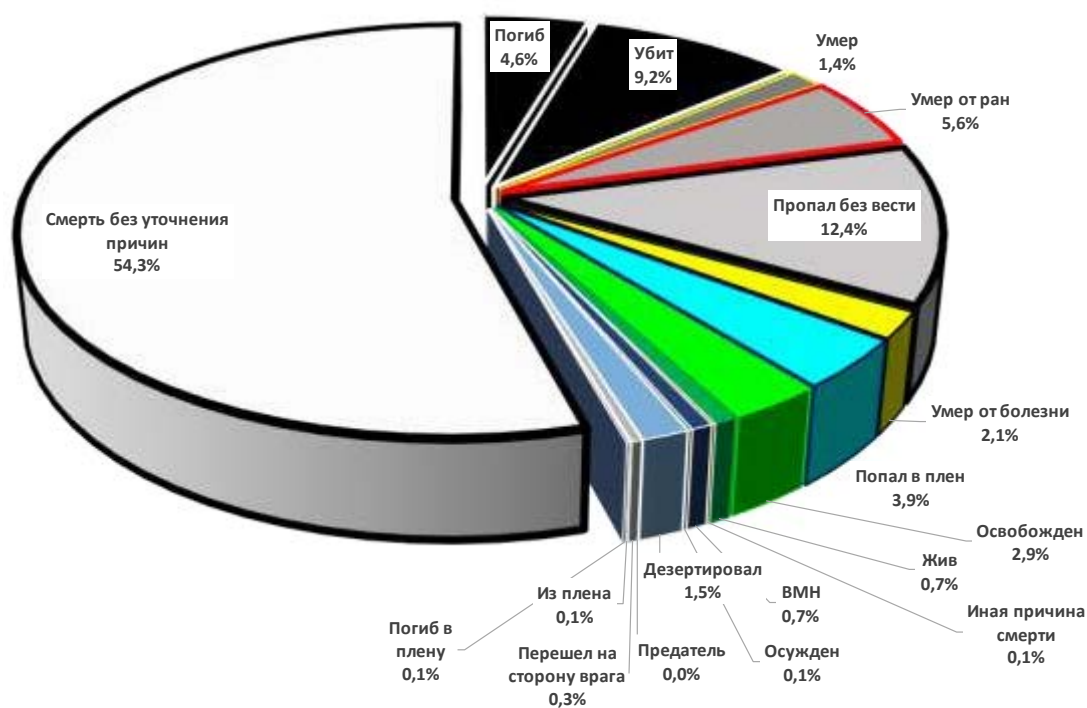


Рис. 20. Структура причин выбытия (воинское звание «партизан»)

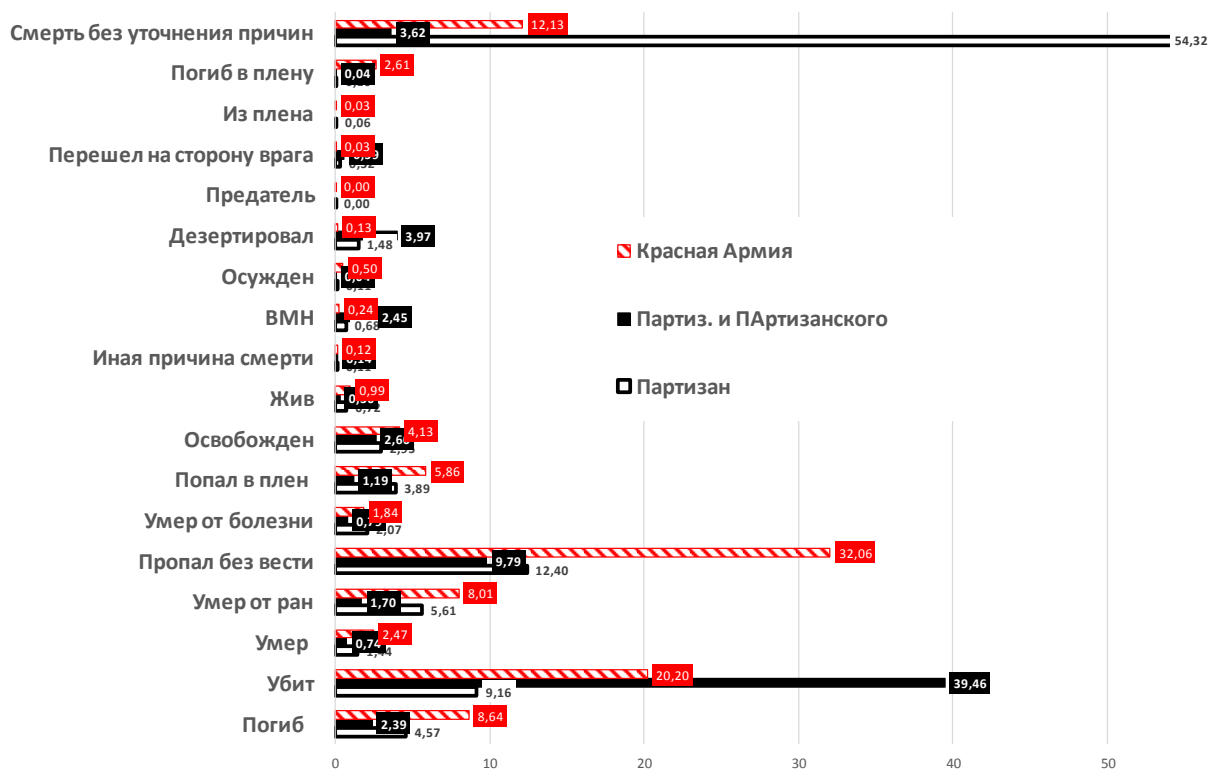


Рис. 21. Сравнительная структура причин выбытия: РККА, воинское звание «партизан» и последнее место службы «партиз.» + «партизанского»

перешедших на сторону врага у партизан была в 20 раз большей, чем в действующей РККА (0,16 %). Правда, и расплата за измену в партизанской среде была намного беспощадней – высшую меру наказания (расстрел или повешение) партизаны применяли в 6 раз чаще, чем армейские трибуналы. Среди казненных ими почти тысячи предателей были не только мужчины в красноармейской форме, но и немало гражданских молодых женщин с приговорами: «за измену Родине», «за связь с карательным отрядом», «за распространение немецких листовок», «за предательство», «за подготовку перехода мужа в полицию», «за мародерство и бытовое разложение», «за дезертирство», «повешена бригадой за шпионаж», «расстреляна как опасный для Советской власти элемент», «как тайный агент вражеской полиции», «как тайный шпион гестапо», «жена добровольно сдавшегося в плен, шпионила в пользу немцев», «убит как предатель». Наши БД насчитывают 30 партизанок с «ВМН» – 3,13 % такого типа выбытия из строя, чтократно меньше доли женщин среди партизан, но в 25 раз больше доли расстрелянных женщин в числе красноармейцев, приговоренных к высшей мере наказания.

Часть IV. Сравнительная антропологические и антропонимические характеристики советского активизма в годы Второй мировой войны

Продолжительность жизни советских людей, переживших войну в рядах РККА, и антропометрия красноармейцев

Наша историчная методика обработки информации БД позволяет вскрывать и прежде недоступные исследователям фрагменты коллективного социального портрета советских бойцов.

Так, отслеживание по годам рождения фигурантов средней продолжительности жизни переживших войну: а) Героев Советского Союза и полных кавалеров ордена Славы (10500 человек) и б) остальных выдающихся советских деятелей (12 тыс. человек в первичной выборке) дает совершенно замечательный и для кого-то неожиданный результат. Продолжительность жизни невоенных деятелей (хотя нередко и бывших участниками войны, но по происхождению в

большей мере из недеревенских «благополучных» семей) модернистки «правильно» растет с 68 лет для родившихся в 1890 г. до 76 лет для родившихся в 1926 г.

Но советские герои войны (включая партизан) демонстрируют обратный тренд – средних 73 года жизни в начале отрезка рождений и – после непрерывного спада – на 13 (!) лет меньше для встретивших Победу 19-летними, с образованием «ножниц» в 16 с лишним лет жизни в общей когорте 1926 г. рождения, разделившейся на будущих великих ученых, хозяйственников, деятелей культуры и спорта в одной линии жизни и состоявшихся (очень скоро!) в качестве великих Героев войны – в другой.

Это – редкое по надежности и наглядности доказательство воздействия на витальность всяческих военных, голодных и эпидемических стрессов на этапах зачатия, рождения и младенчества будущих советских героев Второй мировой войны, ударов по их детству и отрочеству голодовками, миграциями, репрессиями межвоенного периода и, конечно, небывалой физической и психологической травмы активного, фронтового участия в Великой Отечественной войне (рис. 22, 23).

Антропометрия советских участников Второй мировой войны также радует открытиями.

Во-первых, сокрушая надежды на модернистскую «акселерацию», движение среднего роста в любых категориях красноармейцев не демонстрирует «логически» ожидаемого восходящего линейного тренда. Вместо него – волна, продиктованная, как и многое другое в жизни и смерти традиционных и модернистских популяций, 28-летним природно-демографическим циклом (см.: [4]). Будущие самые высокие бойцы рождались в 7-летиях 1885–1891 гг. и 1913–1919 гг. с максимальными значениями для соответственно наиболее активных когорт 1888–1889 гг. и 1916–1917 гг. рождения. Самые низкорослые красноармейцы рождались на стыке XIX–XX веков (рис. 24, 25).

Конечно, на понижение роста работало попадание рождения и младенчества будущего солдата на конкретные годы и места с резким ухудшением жизненных условий – голодовки 1891–1892, 1898, 1905–1906 гг., конкретное воздействие Первой мировой войны, смертного синергизма Гражданской

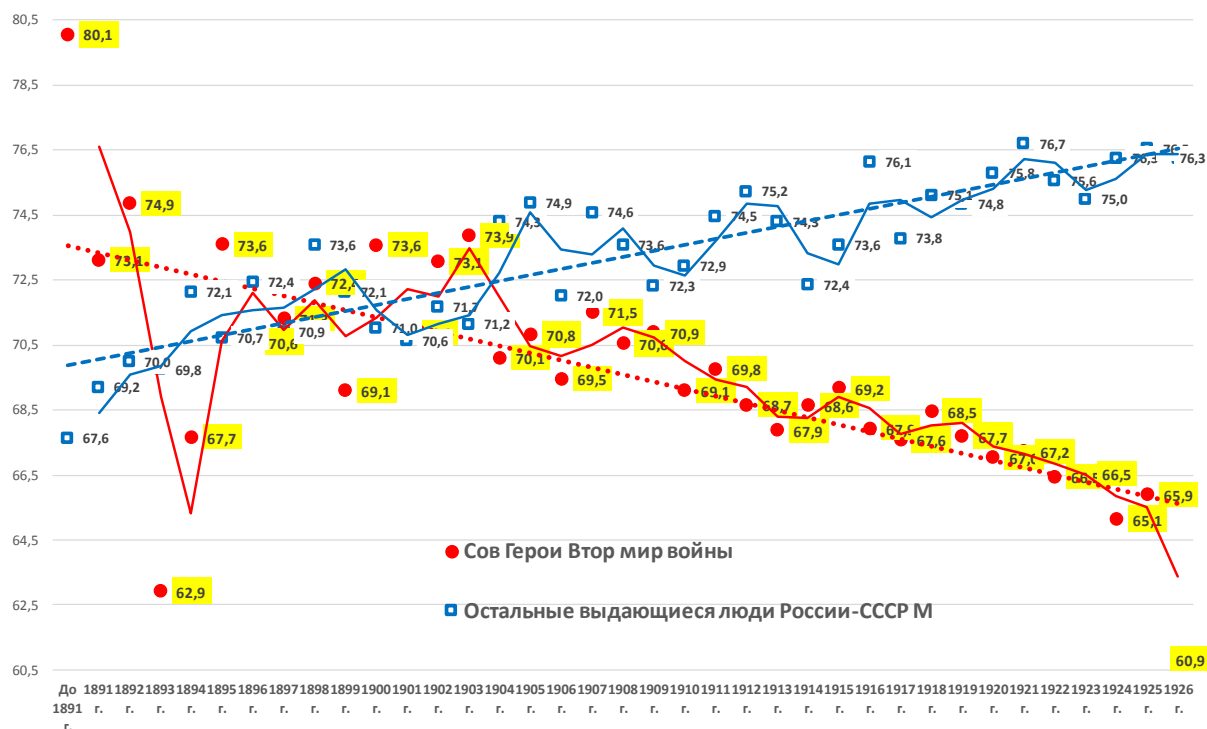


Рис. 22. Сравнительное движение средней продолжительности жизни советских героев Второй мировой войны (10,5 тыс. человек) и остальных выдающихся уроженцев Российской империи – СССР (3 тыс. человек); мужчины 1890–1926 гг. рождения

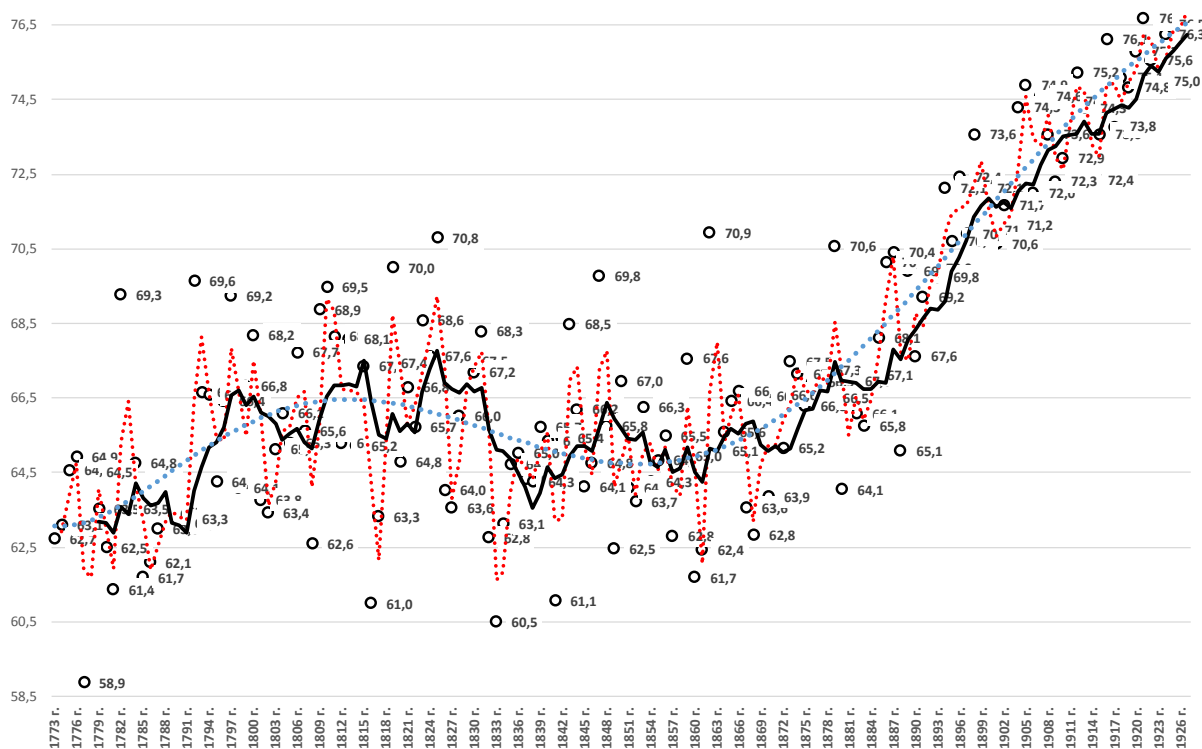


Рис. 23. Движение средней продолжительности жизни выдающихся уроженцев Российской империи – СССР (кроме героев Второй мировой войны; мужчины 1773–1926 гг. рождения; выборка 6 тыс. человек)

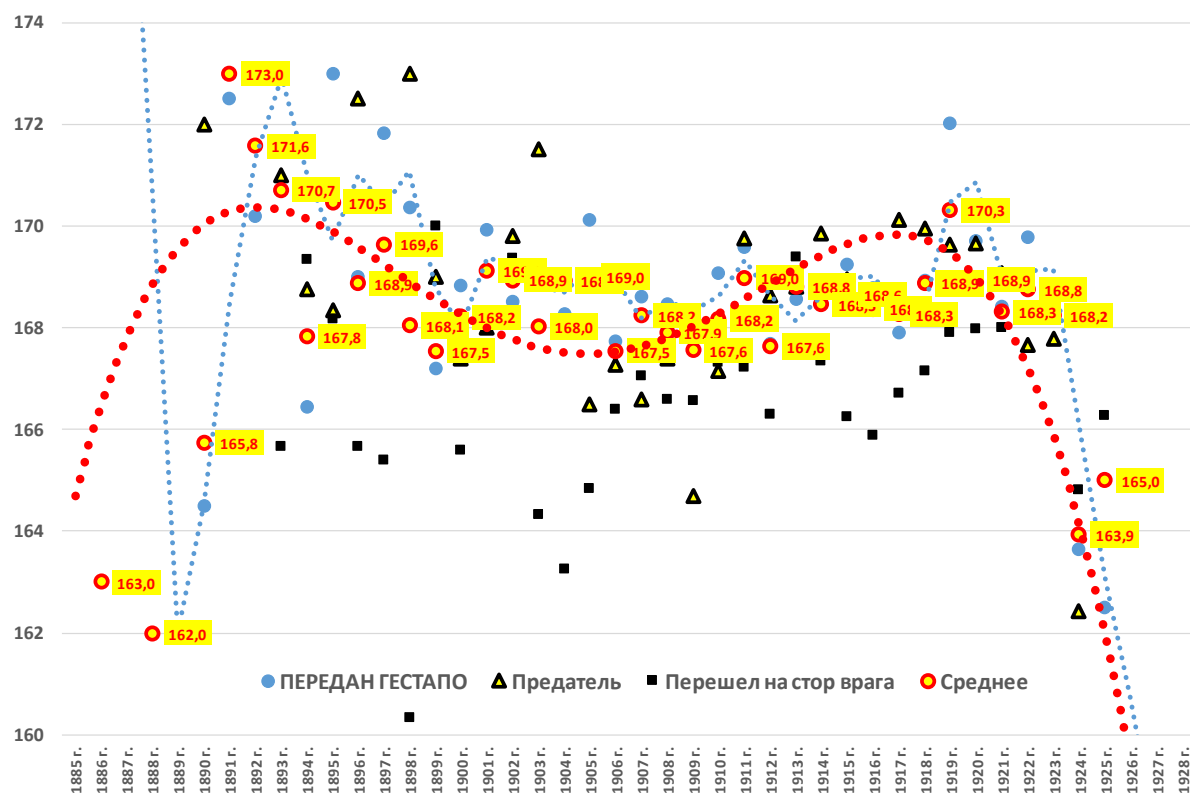


Рис. 24. Движение среднего роста патриотического и антисоветского актива советских военнопленных

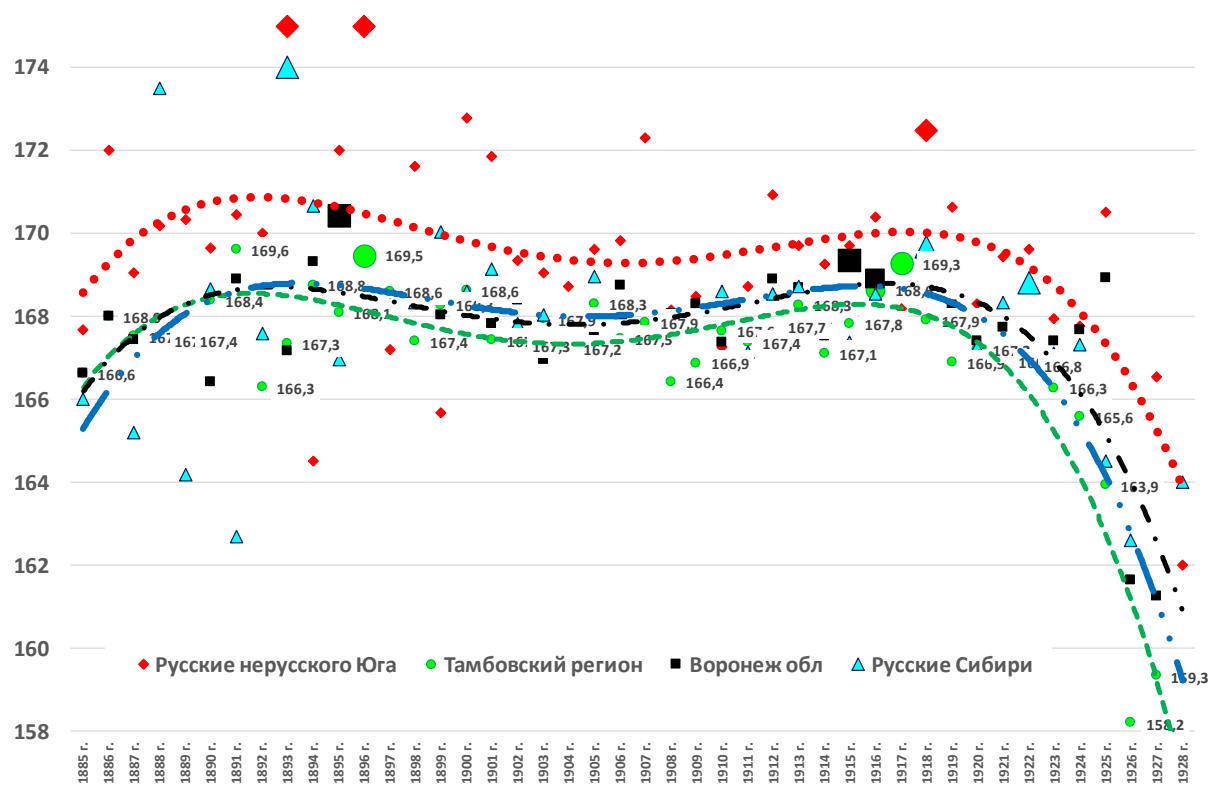


Рис. 25. Динамика среднего роста русских советских военнослужащих периода ВОВ (русские уроженцы Центрального Черноземья, Сибири, Кавказа, Средней Азии)

войны, голода 1922 г. Заметно влияла и географическая широта места рождения и взросления – славянские бойцы из северных регионов России были в среднем на 7 см ниже их русских однополчан с Кубани и Ставрополья. В перенаселенных сельских субрегионах антропометрию «портил» неизбежный инбридинг, в местах концентрации иммигрантов из разных популяций средний рост уроженцев неизменно «подпрыгивал».

Но самое мощное отрицательное воздействие на антропометрию советского бойца (тем более партизан) оказал смертный и стрессовый комплекс Великой Отечественной войны. Наши массовые источники⁷ показывают, а многочисленные воспоминания ветеранов подтверждают, что в любом регионе рождения рост юношей и подростков с началом войны просто остановился «на достигнутом». Так, юные уроженцы и жители Черноземья 1922 г. рождения успели дорасти до средних 167 см, 1925 г. рождения обеспечил лишь 164 см, родившиеся в 1926 г. рухнули до 160 см и далее до 156 см для 1928 г. рождения.

Сравнительная антропонимика советского Сопротивления

Свой вклад в понимание мотивации советской партизанской борьбы вносит и историческая антропонимика. Как было не раз показано (см.: [9]), имя, движение наречения в разных социальных слоях служит отличным маркером «дыхания» повышенной наследственной (ведь имя ребенку дают родители!) социальной активности (агрессии). Любая группа повышенной социальной активности всегда отмечена гораздо более модным наречением для своего времени (табл. 3).

Для православных, появлявшихся на свет в России-СССР в конце XIX – первой

четверти XX века, в «комплект» модного наречения входили:

а) группы по 30–35 модных **календарных** имен от *Николая, Александра, Владимира* до *Игоря, Олега, Юрия* для мальчиков и от *Антонины, Валентины, Нины* до *Галины, Евгении, Людмилы* для девочек;

б) намеренное аллитерационно-ассонансное наречение в двучленном (имя–отчество, имя–фамилия) и трехчленном имени (имя–отчество–фамилия) с ростом доли имен с [Л-Л'] для девочек и [Л-Л' – Р-Р'] для мальчиков;

в) выход за рамки православных святцев с заимствованием имен из «чужих» христианских именников (*Адольф, Альберт, Роберт, Эдуард* и т. д.);

г) революционное именотворчество с использованием в качестве имени фамилий европейских революционеров и теоретиков коммунизма (*Жорес, Маркс, Энгельс* и т. д.), месяцев революционных событий (*Декабрь, Октябрь, Ноябрь* и т. д.), прямо сочиненных имен (*Вилор, Ким, Крармия, Совета, Нинель* и т. д.) и большевистских «расшифровок» редких календарных имен (*Вил, Ор, Римма* и т. д.).

Учтем и то, что мода на имя всегда рождалась в социально-сословной элите, столицах, городской верхушке, спускалась в городские провинциальные низы и затем разными каналами информации шла в село – от пригородов больших модернистских центров к далеким традиционным деревням.

Потому сравнительно высокий уровень (с «правильно» высшим у награжденных) модности наречения будущих (!) советских партизан впечатляет – ведь они на 94–99 % были родом из белорусских, западнорусских, украинских, центрально-черноземных сел и деревень. По любому показателю модности наречения советские партизаны в 1,5–2 раза превосходят «обыкновенных» православных красноармейцев сельского происхождения. По антропонимическим маркерам активности они уступают лишь таким категориям активного советского сопротивления врагу, как «доброволец» и «передан гестапо», но у последних доля родившихся в городах составила соответственно 29,2 и 28,5 %. Более того, имена бойцов в тылу врага отразили их большую заложенную социальную активность по сравнению с активистами антисо-

⁷ Основным, часто исключительным массовым источником объективной антропометрической (рост, цвет волос и глаз, особые приметы, фотография) информации, а также других важных сведений (перенесенные в детстве и юности болезни, довоенная профессия, вероисповедание, национальность, девичья фамилия матери) по социогрфии советских военнослужащих периода Великой Отечественной войны являются немецкие личные карточки учета советских солдат, разными способами умерщвленных нацистами в плену. Горький вопрос: должны ли ученые благодарить немецких нацистов за вклад в современную историческую науку?

Таблица 3

Сравнительные характеристики наречения советских партизан и отдельных групп красноармейцев (мужчины)

Категория поиска по ОБД «Мемориал» и «Подвиг народа»	Группа модных имен, %	Революционные имена уродившихся после 1916 г., %	Иван, %	Уроженцы городов, %
Партизан	21,2	0,61	10,	3,27
Партиз.	27,	0,81	11,6	5,7
Партизанского	26,3	0,81	11,5	5,8
Партизан награжденный	28,34	1,2	12,06	0,97
Доброволец РККА	35,5	0,69	9,8	29,2
Перешел на сторону врага	23,7	0,26	11,2	9,4
ВМН	25,4	0,08	11,7	11,7
Осужден	28,8	0,11	11,5	16,5
Дезертировал	21,7	0,3	11,7	18,
КП Мучапского р-на Тамбовской обл.	15,6	0	15,7	0,24

ветского толка, несмотря на то, что среди последних доли «городских» составили от 9,4 («перешел на сторону врага») до 24,2 % («предатель»).

Отметим как фактор должного воспитания и очевидно просоветский характер родительских семей наших партизан, отразившийся в преобладании в увеличенном сегменте революционного наречения имен вроде *Вилен, Вилор, Виль, Ким, Комир, Крармия, Майя, Марклен, Нинель, Октябрь, Совета, Энгельс* и т. п., в то время как у будущих антисоветских активистов выход за рамки святцев прошел в основном по коридору с «красивыми» *Альбертами, Адольфами, Викторями, Дариславами, Марсеями, Эдуардами, Элеанорами* и т. п.

Заключение

Итак, мы попытались «разобрать» на части и заново «собрать» коллективный портрет очень непростого, подвижного, многосоставного и массового явления – советские партизаны Великой Отечественной войны. Они взойшли на свою жизненную вершину – пик вечной славы почти для всех, Голгофа для очень многих – в небывалой по напряжению и жертвам схватке с экзистенциальным врагом. Их героическая борьба и самопожертвование – обязательное условие Победы. Они – мертвые и живые – победители. Что сделало их такими?

В становлении партизанской части синергизма советского патриотизма сработали несколько формирующих условий.

Исходно среди родительских «гнезд» будущих советских партизан очевидно большей была доля семей с наследуемой повышенной социальной активностью (агрессией), подстегиваемой жизненными вызовами для российского крестьянства в 1870–1920-е гг. как преобладающего слоя происхождения. Эти жизненные вызовы, опыт Первой мировой войны и социальной борьбы в России первой четверти XX века, включая революцию 1917 г. и Гражданскую войну, подняли (как фактор должного воспитания детей) пробольшевистскую, просоветскую долю среди партизанских отцов и матерей и поставили многих из них в старшие по возрасту ряды советского Сопротивления.

Затем в формирование когорт все более молодых партизан все мощнее подключались факторы общего успеха «советского проекта» с такими развивавшимися факторами советского воспитания и мотивации, как советская школа, остальная советская культура от просвещения до книг и кино, служба в Красной Армии, пионерия, комсомол, ВКП(б) и, конечно, максимально раздвинувшийся и ускорившийся эскалатор социальной мобильности. К июню 1941 г. огромному большинству советской русскоязычной молодежи было что защищать, кроме своей жизни – новый социальный строй, новое государство, дававшие молодому растущему большинству чувство справедливости, правоты революционного выбора и небывалые жизненные перспективы.

Принципиальный вклад в формирование советского Сопротивления внес и совокупный противник, оборвавший все жизненные

планы, саму жизнь 22 июня 1941 года. Неважно, кто это был – идейные немецкие нацисты, «просто» солдаты Вермахта, военные в венгерской, румынской, финской, итальянской, словацкой, ОУНовской форме или их пособники в «гражданском». Все они, несмотря на детали их нравственно-политического «окраса» и послевоенных чувств, объективно и субъективно были смертельными врагами, не считавшими всех нас, тогдашних, за людей и не оставлявших нам шансов на жизнь. Они своими «делами» доказали это. Потому для огромного большин-

ства советских людей выбор был очевиден – отчаянно, неся невероятные потери, сражаться до победы, оставляя счастливое будущее выжившим или ждать своей очереди на уничтожение. Понимание необходимости экзистенциальной борьбы большинством советского народа было поддержано организационными и материальными возможностями государства. Необходимой частью данного патриотического соединения общества и власти стали советские партизаны со всем общим и особенным их коллективного портрета.

Список литературы

1. Дьячков В.Л. «Наши мертвые нас не оставят в беде, наши павшие – как часовые...»: Книги памяти как источник в изучении социальной истории России 1860–1930-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 2 (142). С. 120-126.
2. Дьячков В.Л. Регионы СССР во Второй мировой войне: степени социально-демографического участия и формирующих последствий // Война и люди: «мы» и «они» на изломе Второй мировой: сб. науч. ст. Тамбов, 2016. С. 158-169.
3. Дьячков В.Л. Регионы СССР во Второй мировой войне: методология и методика исследования, степени социально-демографического участия и формирующих последствий // Социальная история Второй мировой войны: сб. материалов Междунар. науч. конф. Тамбов, 2017. С. 15-33.
4. Дьячков В.Л. Les régions de l'URSS pendant la Seconde Guerre mondiale sous l'anglesociodemographique // Les enroles de force en Union Soviétique (1941–1955). Actes du colloque du 7 mai 2015 (Thierry Grosbois ed.). Luxembourg, 2017. С. 23-35.
5. Письма Великой Отечественной: сб. док-тов / отв. ред. В.Л. Дьячков, М.М. Дорошина. Тамбов, 2005.
6. Тамбовцы на фронтах Второй мировой войны 1939–1945 гг.: сб. док-тов / отв. ред. В.Л. Дьячков, М.М. Дорошина. Тамбов, 2010.
7. Дьячков В.Л. Красные, белые, зеленые Гражданской войны в России: истоки взрыва социальной агрессии и ее политического спектра. Ч. I. Методология и методика поиска // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 157-165. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-157-164.
8. Дьячков В.Л. Красные, белые, зеленые Гражданской войны в России: истоки взрыва социальной агрессии и ее политического спектра. Часть II. Некоторые результаты маркировки социальной агрессии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 178. С. 149-174. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-149-174.
9. Дьячков В.Л. «Вкусу очень мало у нас и в наших именах...»? В поисках «гена» социальной агрессии первой половины XX века в зеркале русского наречения // Российская многопартийность и российские кризисы XX–XXI вв.: сб. науч. ст. и материалов «круглых столов» / под ред. П.П. Марчени, С.Ю. Разина. М., 2016. С. 80-93.

References

1. Dyachkov V.L. «Nashi mertvyye nas ne ostavyat v bede, nashi pavshiye – kak chasovyye...»: Knigi pamyati kak istochnik v izuchenii sotsial'noy istorii Rossii 1860–1930-kh gg. [“Those who died won't leave us in trouble, our fallen – as centuries are standing...”: memory books as a source in learning russian social history of the 1860s–1930s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 2 (142), pp. 120-126. (In Russian).
2. Dyachkov V.L. Regiony SSSR vo Vtoroy mirovoy voyne: stepeni sotsial'no-demograficheskogo uchastiya i formiruyushchikh posledstviy [Regions of the USSR in World War II: degrees of social and demographic participation and formative consequences]. *Voyna i lyudi: «my» i «oni» na izlome Vtoroy mirovoy* [War and People: “We” and “They” at the Break of World War II]. Tambov, 2016, pp. 158-169.
3. Dyachkov V.L. Regiony SSSR vo Vtoroy mirovoy voyne: metodologiya i metodika issledovaniya, stepeni sotsial'no-demograficheskogo uchastiya i formiruyushchikh posledstviy [Regions of the USSR in the World

- War II: methodology and research technique, the degree of social and demographic participation and formative consequences]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Sotsial'naya istoriya Vtoroy mirovoy voyny»* [Proceedings of the International Scientific Conference "Social History of the World War II"]. Tambov, 2017, pp. 15-33. (In Russian).
4. Dyachkov V.L. Les regions de l'URSS pendant la Seconde Guerre mondiale sous l'anglesociodemographique. *Les enroles de force en Union Sovietique (1941–1955)*. Actes du colloque du 7 mai 2015 (Thierry Grosbois ed.). Luxembourg, 2017, pp. 23-35. (In French).
 5. Dyachkov V.L., Doroshina M.M. (executive eds.). *Pis'ma Velikoy Otechestvennoy* [Letters of the Great Patriotic War]. Tambov, 2005. (In Russian).
 6. Dyachkov V.L., Doroshina M.M. (executive eds.). *Tambovtsy na frontakh Vtoroy mirovoy voyny 1939–1945 gg.* [Tambov Citizens on the Fronts of the World War II 1939–1945]. Tambov, 2010. (In Russian).
 7. Dyachkov V.L. Krasnye, belye, zelenye Grazhdanskoy voyny v Rossii: istoki vzryva sotsial'noy agressii i ee politicheskogo spektra. Chast' I. Metodologiya i metodika poiska [The whites, the reds, the greens of Russian Civil War: origins of high social aggression and its political spectrum. Part 1. The methodology and the research methods]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 157-164. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-157-164. (In Russian).
 8. Dyachkov V.L. Krasnye, belye, zelenye grazhdanskoy voyny v Rossii: istoki vzryva sotsial'noy agressii i ee politicheskogo spektra. Chast' II. Nekotorye rezul'taty markirovki sotsial'noy agressii [The whites, the reds, the greens of Russian Civil War: origins of high social aggression and its political spectrum. Part 2. Some results of marking social aggression]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 178, pp. 149-174. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-178-149-174. (In Russian).
 9. Dyachkov V.L. «Vkusy ochen' malo u nas i v nashikh imenakh...»? V poiskakh «gena» sotsial'noy agressii pervoy poloviny XX veka v zerkale russkogo narecheniya [“There is lack of style in ourselves and our names”? Searching the “gene” of social aggression of the first half of the 20th century in the mirror of Russian naming]. *Rossiyskaya mnogopartiynost' i rossiyskiye krizisy XX–XXI vv.* [Russian Multiparty System and Russian Crises of the 20th – 21st Centuries]. Moscow, 2016, pp. 80-93. (In Russian).

Информация об авторе

Дьячков Владимир Львович, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mayormp@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>

Поступила в редакцию 05.07.2019 г.
Поступила после рецензирования 02.08.2019 г.
Принята к публикации 20.09.2019 г.

Information about the author

Vladimir L. Dyachkov, Candidate of History, Associate Professor of General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mayormp@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>

Received 5 July 2019
Reviewed 2 August 2019
Accepted for press 20 September 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-175-182
УДК 93/94

Организация русского паломничества в Святую Землю (1858–1889 гг.)

Руслан Магометович ЖИТИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>, e-mail: istorik08@mail.ru

The organization of the Russian pilgrimage to the Holy Land (1858–1889)

Ruslan M. ZHITIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>, e-mail: istorik08@mail.ru

Аннотация. Проанализирована специфика организации транспортировки русских паломников в Палестину, дана оценка деятельности Русского общества пароходства и торговли в организации доставки богомольцев, проанализирована эффективность созданной системы отправления пассажиров. Актуальность исследования заключена в комплексном изучении деятельности Русского общества пароходства и торговли в деле обустройства паломнических маршрутов, роли созданной транспортной инфраструктуры в становлении русского присутствия на Православном Востоке. Новизна работы определена изучением межведомственного сотрудничества светских структур в деле обустройства Русский Палестины, вводом в научный оборот новых источников из фонда Б.П. Мансурова (ГАТО. Ф. 972). Показано, что включение в Палестинский проект Русского общества пароходства и торговли позволяло найти приемлемые решения для перевозки огромного количества русских паломников. Впервые в истории России было организовано централизованное отправление богомольцев в Палестину, созданы условия для их приема и размещения в Святых Местах. Обращено внимание на то, что руководство Русского общества пароходства и торговли должно было не только содействовать перевозке паломников, но и взять на себя часть расходов на организацию иерусалимского консульства, соединив при этом должности консула и главного агента Общества в одном лице. Выявлено, что создание инфраструктуры для приема и размещения паломников на территории Палестины открывало новый этап развития Русского присутствия в Святой Земле, укрепляло культурные и религиозные связи России и Ближневосточного региона.

Ключевые слова: Б.П. Мансуров; Русское общество пароходства и торговли; Палестина; Иерусалим; паломники

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-41034.

Для цитирования: Житин Р.М. Организация русского паломничества в Святую Землю (1858–1889 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 175–182. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-175-182

Abstract. We analyze the specifics of the organization of Russian pilgrims transportation to Palestine, the activity of the Russian Society of Shipping and Trade in the organization of pilgrims delivery is evaluated, the effectiveness of the created passenger departure system is analyzed. The relevance of the study consists in a comprehensive study of the Russian Society of Shipping and Trade activities in the arrangement of pilgrimage routes, the role of the created transport infrastructure in the formation of the Russian presence in the Orthodox East. The novelty of the work is determined by the study of interdepartmental cooperation of secular structures in the arrangement

of Russian Palestine, the introduction of new sources from the B.P. Mansurov's fund (SATR. F. 972) into the scientific circulation. It is shown that the inclusion of the Russian Society of Shipping and Trade in the Palestinian project made it possible to find acceptable solutions for transporting a huge number of Russian pilgrims. For the first time in the history of Russia, a centralized departure of pilgrims to Palestine was organized, and conditions were created for their reception and placement in the Holy Places. We pay attention to the fact that the Russian Society of Shipping and Trade leadership was to not only facilitate the pilgrims transportation, but also take on part of the costs of organizing the Jerusalem consulate, while combining the posts of consul and chief agent of the Society in one person. We reveal that the infrastructure creation for the reception and accommodation of pilgrims in Palestine opened a new stage in the development of the Russian presence in the Holy Land, strengthened the cultural and religious ties of Russia and the Middle East region.

Keywords: B.P. Mansurov; Russian Society of Shipping and Trade; Palestine; Jerusalem; pilgrims

Acknowledgments: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-41034.

For citation: Zhitin R.M. Organizatsiya russkogo palomnichestva v Svyatuyu Zemlyu (1858–1889 gg.) [The organization of the Russian pilgrimage to the Holy Land (1858–1889)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 175–182. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-175-182 (In Russian, Abstr. in Engl.)

История паломничества россиян на Святую Землю имеет давнюю историю. Еще со времен Древней Руси известны «хождения» русских пилигримов к палестинским святыням. Первым из таких произведений является «Житие и хождение игумена Даниила из Русской земли», относящееся к XII веку [1]. Сочинение стало одним из самых заметных явлений древнерусской литературы, послужив образцом для последующих описаний. Схожим по стилистике являлось «Хождение архимандрита Агрефенья», предпринятое им в 70-х гг. XIV века [2], а также описание странствий Диакона Игнатия Смолянина 1693 г.¹

После перехода Константинополя под власть турок в российском паломничестве наступает затишье, и только во второй половине XVI века вновь появляются пилигримские сочинения, связанные с официальными путешествиями российских купцов. Наибольшую популярность среди современников имело «Хождение Трифона Коробейникова»². Это произведение было настолько популярно, что нередко помещалось целиком в хронографы и имело авторитет священной книги. Уже в конце XVI – начале XIX века

книга Т. Коробейникова получила до 200 списков и выдержала до 40 изданий.

Последующее развитие пилигримской литературы характеризует критическое отношение к увиденному на Христианском Востоке. В 1788 г. была выпущена рукопись Василия Киевского, посвященная описанию его странствий в Палестину³. Автор не только приводил подробное описание путешествия, но и старался анализировать увиденное, ссылаясь на рассказы современников и материалы исторических источников.

Общая критическая тональность описаний Востока присутствовала и в литературе XIX века. В это время выходят произведения Д.В. Дашкова, А.Н. Муравьева, А.С. Норова и др.⁴ Такая активность была связана с существенным улучшением транспортного сообщения в Палестину, открывшего возможность для самых разных слоев российского общества свободного посещения палестинских мест. В 1820 г. трафик путешественников в регион доходил до 200, а в 1840-х гг. – до 400 человек⁵.

К середине XIX века количество поклонников, желающих посетить Иерусалим, стало настолько значительным, что стала очевидной необходимость строительства от-

¹ Игнатий, древнерусский путешественник // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. СПб., 1890–1907. Т. 12а. С. 782–783.

² Коробейников, Трифон // Русский биографический словарь А.А. Половцова: в 24 т. Санкт-Петербург; Москва, 1896–1918. Т. 9. С. 267–269.

³ Василий Киевский // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 5а. С. 580–581.

⁴ Паломничество // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 22а. С. 643–645.

⁵ Там же.

дельной инфраструктуры для приема и размещения русских богомольцев. В 1858 г. был утвержден план чиновника Морского министерства Б.П. Мансурова [3, с. 21] по возведению в пригороде Иерусалима Русского подворья — обширного ансамбля жилых, храмовых и хозяйственных построек для комфортного размещения православных путешественников. Одновременно решался вопрос участия в проекте Российского общества пароходства и торговли (далее РОПиТ) с целью доставки путешественников в Палестину [4, с. 10]. В обмен на потенциальные доходы компания планировала субсидировать строительство паломнической инфраструктуры и создание собственных представительств на Ближнем Востоке.

Ключевое значение в создании РОПиТ сыграли российские предприниматели, капитан 1-го ранга Н.А. Аркас и чиновник Н.А. Новосельцев. В 1856 г. с целью развития «южного края России и пароходных, как и торговых, так и почтовых сообщений этого края с русскими и иностранными портами» они предложили основать акционерную судходную компанию с значительным участием государства [5, с. 114]. Инициатива встретила сочувствие императора Александра II, и уже в августе 1856 г. последовало высочайшее утверждение устава новой компании. Для создания флота и строительства сопутствующей инфраструктуры правительство выплатило Обществу крупный заем.

Помимо коммерческих выгод организация РОПиТ имела существенное геополитическое значение. В условиях нейтрализации Черного моря и разрушения собственных военных баз деятельность компании способствовала сохранению присутствия России на Черном море. Торговый флот оснащался универсальными винтовыми судами, которые в случае войны могли выполнять боевые задачи. Одновременно Общество строило порты и ремонтные предприятия, складские предприятия, необходимые для быстрого восстановления военного присутствия России на Черном море. К 1858 г. в распоряжении у компании имелось 35 пароходов английской и французской сборки, а ее деятельность осуществлялась по двадцати направлениям [5, с. 114].

Участие РОПиТ в палестинском проекте подчеркивал важный гуманитарный характер

деятельности компании. После неудачной крымской кампании важно было сохранить престиж России на Ближнем Востоке, найти новые формы влияния в регионе. Создание в пригороде Иерусалима собственной инфраструктуры для приема и размещения паломников отвечало стратегическим задачам государства и способствовало сохранению духовного и политического присутствия в Святой Земле [4, с. 10]. Акционеры компании быстро оценили коммерческие выгоды от транспортировки россиян в Палестину и дали свое согласие на участие компании в проекте.

Наиболее активным сторонником частно-государственного партнерства в палестинском деле стал Н.А. Новосельцев. Согласно разработанному плану, компания должна была не только содействовать перевозке паломников, но и взять на себя часть расходов на организацию иерусалимского консульства, соединив при этом должности консула и главного агента общества в одном лице [6].

Специально для обеспечения оптимального режима путешествия русских паломников правительство инициировало упрощение порядка получения загранпаспортов. Закон от 25 июня 1851 г. устанавливал предельные сроки пребывания за пределами России. Причем, если дворяне могли проживать на территории других стран не более 2 лет, прочим сословиям отъезд разрешался не больше, чем на один год. Выезжающие получали документы только после троекратной газетной публикации объявлений о своем отъезде и уплате пошлины в 250 руб. за каждое полугодие. Все паспорта выдавались в канцелярии губернаторов или градоначальников после проверки законности планируемого путешествия⁶.

К моменту образования РОПиТ правительство изменило существующий порядок выезда. Постановлением 26 августа 1856 г. было решено «никакой пошлины за паспорта впредь не взysкивать». 23 октября 1861 г. в газетах больше не нужно было публиковать объявления о выезжавших, а предельный

⁶ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1. Д. 127. Л. 56.

срок их пребывания за границей увеличивался до 5 лет⁷.

Паломнические туры нашли большой отклик среди разных категорий российского населения. С 1 января 1865 по 1 апреля 1901 г. Русские постройки приняли 86 тысяч паломников⁸. При этом путешествия интересовали не только состоятельных граждан и простых крестьян. По мнению исследователя А.А. Дмитриевского, причина массового интереса верующих к Святым Местам состояла «в характере русского человека, в условиях его тяжелого быта и в окружающей суровой и угрюмой природе, среди которой проходит жизнь его» [7]. «Занятый изо дня в день добытием куска насущного хлеба, <...> стоя лицом к лицу с печальной природой, скованной глубоким снежным покрывалом в некоторых местах более половины года, <...> русский человек любил послушать и почитать что-нибудь от «Божественного», – писал ученый [7].

Основная масса богомольцев стремилась добраться до Палестины к Рождеству, планируя свое пребывание в Иерусалиме на Великий пост. В этом случае паломничество обычно начиналось с середины сентября и завершалось в апреле – начале мая, в зависимости от времени окончания Светлой недели.

Ключевое значение для русских паломников имел одесско-яффский пароходный маршрут РОПиТ (Александрийская линия). Выбор Яффы, как основного порта для прибывающих в Палестину пилигримов, определялся его территориальной близостью с Иерусалимом. От Яффы открывался прямой путь к Святому Граду, который паломники преодолевали за несколько дней. Это выгодно отличало выбранный порт от более далекой от Иерусалима Хайфы, в которой Пароходное общество оборудовало склады угля и продовольствия⁹.

Первый пароход РОПиТ установил связь между Российской империей и Палестиной 12 июля 1858 г. Дорога из Одессы в Палестину занимала от 10 до 14 дней¹⁰. Как правило, маршрут следования включал в себя

порт Константинополь, откуда пароход последовательно заходил в порты Смирны и Бейрута, откуда не достигал Яффы.

Так как имеющиеся в распоряжении компании судна принадлежали к торговым классам, путешествие для паломников доставляло немало затруднений. Выпускать собственно пассажирские суда РОПиТ планировало вплоть до начала Первой мировой войны, однако так и не приступило к их изготовлению.

В зависимости от материальных возможностей пассажиры могли выбрать билет первого, второго или третьего классов. Наибольшей популярностью пользовался самый демократичный третий класс перевозки (24 рубля) [8]. В этом случае пассажиры размещались в трюме или прямо на палубе. Долгое плавание и непростые погодные условия делали их путь невыносимым. На пароходе часто не хватало брезента для защиты от «знойного солнечного света и холодного дождливого времени», не было «удобного места для страдающих морской болезнью» [7].

Серьезное неудобство для паломников доставлял имеющийся на пароходах груз. Он «размещался на палубе и носу во всех свободных уголках, или же забивался массами в душном трюме» [7]. В случае перевозки животных путешественники лишались еще и «свободного притока чистого воздуха», а некоторые пассажиры вынуждены уступать «лучшие места и дышать за свои деньги зловономием» [7]. О нормальном ночлеге в такой ситуации не могло быть и речи. Паломники спали «вповалку, друг на друге, иногда даже сидя, проводя время в трюмах и на палубе посреди всевозможного рода отбросов скота, возбуждающих тошноту одним своим видом» [7].

Питание богомольцы получали согласно классу перевозки. Паломники первых и вторых классов обеспечивались едой в общих столовых согласно корабельному расписанию. Пассажиры третьего класса чаще всего пользовались собственными припасами. В случае необходимости они могли позволить себе горячую воду для чая из пароходной кухни (2 копейки за чайник), а также посещение корабельного буфета. Современники, описывающие условия пребывания на пароходах, отмечали, что наименее состоятельные паломники были обречены «всю дорогу

⁷ Паспорта заграничные // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 22. С. 925-927.

⁸ Быт и нужды русских православных поклонников на Святой Земле в XIX–XXI веках. URL: <https://clck.ru/L7GuT> (дата обращения: 30.10.2019).

⁹ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 127. Л. 48.

¹⁰ Там же. Л. 49.

питаться одним сухим хлебом, покупая у ресторатора горячую воду» [9]. По мнению публициста М. Дорошевича, даже если бы «каторжника привести на паломнический пароход», то он вероятнее всего поинтересовался: «Что же наделали эти люди?!». И, разумеется, не поверил бы, что они «виновны» только в том, что хотели поклониться Святой Земле» [9].

В Яффе пароходы останавливались только для высадки и посадки пассажиров. Виной всему являлись сложные погодные условия в районе размещения порта. Море здесь всегда было «бурно, и высокие волны с ревом и грохотом разбивались о каменный берег»¹¹. В результате «пароходы на несколько верст не доходили до пристани, и богомольцев приходилось сажать на лодки». Причем часто высадка на берег в Яффе сопровождалась «возмутительными вымогательствами и наглými издевательствами» со стороны лодочников-арабов [10, с. 19]. «Непривычный натерпится смертельного страха, пока ступит ногой на яффский берег», – описывал свои впечатления корреспондент Московских епархиальных ведомостей¹².

Порядок отправления русских поклонников из Яффы в Иерусалим начал формироваться в 1859 г. Возраставший трафик путешественников со всей очевидностью показывал, что имеющаяся система не удовлетворяла «потребности постоянно развивающегося поклонничества» [11, с. 64]. Процесс организации трансфера богомольцев начался с создания отдельного консульства в Иерусалиме [11, с. 64].

В полномочия консула входило организационное сопровождение и размещение паломников. Официальной причиной такого решения стало желание «освободить Епископа от несовместимых с его духовным саном как полицейского надзора над пребывающими русскими поклонниками, так и непосредственных сношений с турецкими властями и иностранными консулами в Иерусалиме» [11, с. 64]. Однако, помимо организационных вопросов, создание консульства определяло светский характер управления Русским присутствием и сужало возможности церкви в деле обустройства российских па-

ломнических учреждений. Естественно, представители Русской миссии негативно воспринимали ограничение свободы своих действий и настороженно относились к первым консульским распоряжениям в Иерусалиме [11, с. 64].

По предварительному соглашению с Министерством иностранных дел первым русским консулом в Иерусалиме стал агент РОПиТ, коллежский советник В.И. Доргобужин. Консул воспринимался как самостоятельный чиновник, полноправный и единственный распорядитель русского дела в Палестине. Формально он был выведен из-под опеки Бейрута и подчинялся себе яффское вице-консульство. За свою деятельность Министерство иностранных дел выплачивало В.И. Доргобужину 1500 руб. серебром [12, с. 55]. В прямые обязанности консула входил контроль за прибывающими в Палестину богомольцами, налаживание профессиональных контактов с турецкой администрацией и консулами других стран [13, с. 57].

Необходимость подчинения яффского вице-консула иерусалимскому казалась Б.П. Мансурову «столь очевидною и неоспоримою», что он «считал излишним даже далее о сем распространяться» [11, с. 64]. Такая система должна была ограничить «вредные столкновения и беспрестанные недоразумения между иерусалимским консульством и яффским вице-консульством», а также избавляла власти «от ненужных задержек» при обустройстве русского места [11, с. 64].

Путь от Яффы до Иерусалима отнимал немало сил у паломников. Богомольцы передвигались пешком или верхом на нанятых лошадях. «Невысокие горы, голые скалы в круг, крутые спуски и подъемы» замедляли ход «утомленных зноем путников, осложняли и без того не легкую дорогу»¹³. Промежуточным пунктом для путешественников служила Рамла. Здесь для путников оборудовались промежуточные пункты отдыха.

В 1870-х гг. на яффско-иерусалимском маршруте начало действовать ежедневное экипажное сообщение, поддерживаемое немцами-колонистами. Их инициатива получила высокие отзывы благодарных пассажиров. «Я, конечно, воспользовался этим случаем избежать тягостной верховой езды и, отправившись из Яффы на рессорной тележ-

¹¹ Иерусалим // Тамбовские губернские ведомости. 1881. № 66. С. 2.

¹² Там же.

¹³ Там же.

ке в 4 часа вечера, утром на другой день уже был в Иерусалиме», – писал Антонин (Капустин). «Плата за переезд была сравнительно небольшая – «около двух с половиною рублей (металлических) с человека», если набиралось «полное число пассажиров» [14].

Прибывавшим в Иерусалим богомольцам требовалось попасть в город до захода солнца, в противном случае путники могли остаться на ночевку у стен Святого Града. По старой традиции власти продолжали запирали ворота города из-за опасения внезапного нападения на город. В середине XIX века данные меры продолжали иметь практический смысл. За Иерусалимом располагалась пустыня, по которой кочевали арабы, промышлявшие разбоем и грабежом¹⁴.

Для большей части поклонников путь в Иерусалим был первым серьезным путешествием в жизни, поэтому большое значение имело правильное расходование личных средств. Неэкономные богомольцы могли потратить деньги в дороге или на территории Палестины. Для таких категорий предусмат-

ривалось субсидирование обратного отъезда. В 1885 г. на «выдачу пособий беднейшим из православных поклонников, лишенных средств для обратного прохода в Россию», было назначено 300 рублей. В 1886 г. на данную статью предполагалось заложить уже 5600 рублей [15, с. 237].

Таким образом, организация Русского духовного присутствия в Святой Земле потребовала выработки эффективной системы доставки российских паломников до Иерусалима. К середине 1858 г. данная система была сформирована. Включение в палестинский проект Русского общества пароходства и торговли позволяло найти приемлемые решения для перевозки огромного количества людей. Впервые в истории России было организовано централизованное отправление богомольцев в Палестину, созданы условия для их приема и размещения в Святых Местах. Организация собственной паломнической инфраструктуры на территории Палестины открывала новый этап развития Русского присутствия в Святой Земле, укрепляла культурные и религиозные связи России и Православного Востока.

¹⁴ Иерусалим // Тамбовские губернские ведомости. 1881. № 66. С. 2; РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 107. Оп. 1.

Список литературы

1. Даниил. Житие и хождение Даниила, игумена Русской земли. М., 1999. 44 с.
2. Хождение архимандрита Грефенья, обители Пресв. Богородицы во Святую Землю / публ. Я.И. Горюжанского // РФВ. 1884. № 4. С. 251-312.
3. Вах К.А. «Иерусалимский проект» России: Б.П. Мансуров и Русские постройки // Великий князь Константин Николаевич и Русский Иерусалим: к 150-летию основания: материалы конф. М., 2012. С. 21-37.
4. Вах К.А. Великий князь Константин Николаевич и русское паломничество в Святую Землю: к 150-летию основания Русской палестины 1860–1864. М., 2011. 62 с.
5. Барышников М.Н. Русское общество пароходства и торговли: учреждение, функционирование, перспективы развития (1856–1864 гг.) // Terra Economicus. 2015. Т. 13. № 2. С. 106-130.
6. Лисовой Н.Н. Русское духовное присутствие в Святой Земле в XIX – начале XX в. URL: <https://clck.ru/L7Gtn> (дата обращения: 24.10.2019).
7. Дмитриевский А.А. Современное русское паломничество в Св. Землю: Россия и Христианский Восток. URL: <https://ros-vos.net/palomничество/org/pal%203/> (дата обращения: 24.10.2019).
8. Блинова Л.Н. Русские паломники в Одессе на пути к святым местам. URL: <https://clck.ru/L7GtG> (дата обращения: 30.10.2019).
9. Дорошевич В.М. В земле обетованной. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/v-zemle-obetovannoj-palestina/ (дата обращения: 30.10.2019).
10. Дмитриевский А.А. Императорское Православное Палестинское Общество и его деятельность за истекшую четверть века 1882–1907. СПб., 1907. 332 с.
11. О переподчинении вице-консульства в Яффе Консульству в Иерусалиме и об учреждении вице-консульства в Хайфе. Выписка из донесения Б.П. Мансурова председателю Палестинского комитета великому князю Константину Николаевичу // Россия в Святой Земле. Документы и материалы: в 2 т. / сост. Н.Н. Лисовой. М., 2000. Т. 1. С. 64-68.

12. Всеподданнейший доклад министра иностранных дел князя А.М. Горчакова о назначении В.И. Доргобужина и.д. консула в Иерусалиме // Россия в Святой Земле. Документы и материалы: в 2 т. / сост. Н.Н. Лисовой. М., 2000. Т. 1. С. 55-56.
13. Инструкция посланника в Константинополе А.П. Бутенева первому русскому консулу в Иерусалиме В.И. Доргобужину // Россия в Святой Земле. Документы и материалы: в 2 т. / сост. Н.Н. Лисовой. М., 2000. Т. 1. С. 57-63.
14. Антонин (*Капустин*), архим. Из Иерусалима. Статьи, очерки, корреспонденции 1866–1891 / подгот. Р.Б. Бутова. URL: <https://clck.ru/KE5SF> (дата обращения: 30.10.2019).
15. Смета Палестинской комиссии на 1866 г. // Россия в Святой Земле. Документы и материалы: в 2 т. / сост. Н.Н. Лисовой. М., 2000. Т. 1. С. 237-239.

References

1. Daniel. *Zhitiye i khozhdeniye Daniila, igumena Russkoy zemli* [The Life and Peregrination of Daniel, Hegumen of the Russian Land]. Moscow, 1999, 44 p. (In Russian).
2. Gorozhanskiy Y.I. Khozhdeniye arkhimandrita Grefen'ya, obiteli Presv. Bogoroditsy vo Svyatuyu Zemlyu [The peregrination of archimandrite Grefeny, Monastery of the Most Holy Mother of God of the Holy Land]. *RFV*, 1884, no. 4, pp. 251-312. (In Russian).
3. Vakh K.A. «Iyerusalimskiy proyekt» Rossii: B.P. Mansurov i Russkiye postroyki [“Jerusalem project” of Russia: B.P. Mansurov and Russian Buildings]. *Materialy konferentsii «Velikiy knyaz' Konstantin Nikolayevich i Russkiy Iyerusalim: k 150-letiyu osnovaniya»* [Proceedings of the Conference “Grand Duke Konstantin Nikolaevich and Russian Jerusalem: to the 150th Anniversary of Foundation”]. Moscow, 2012, pp. 21-37. (In Russian).
4. Vakh K.A. *Velikiy knyaz' Konstantin Nikolayevich i russkoye palomnichestvo v Svyatuyu Zemlyu: k 150-letiyu osnovaniya Russkoy palestiny 1860–1864* [Grand Duke Konstantin Nikolaevich and Russian Pilgrimage to the Holy Land: to the 150th Anniversary of Foundation of Russian Palestine 1860–1864]. Moscow, 2011, 62 p. (In Russian).
5. Baryshnikov M.N. Russkoye obshchestvo parokhodstva i trgovli: uchrezhdeniye, funktsionirovaniye, perspektivy razvitiya (1856–1864 gg.) [Russian Society of Shipping and Trade: the establishment, operation, development prospects (1856–1864)]. *Terra Economicus*, 2015, vol. 13, no. 2, pp. 106-130. (In Russian).
6. Lisovoy N.N. *Russkoye dukhovnoye prisutstviye v Svyatoy Zemle v XIX – nachale XX v.* [Russian Spiritual Presence in the Holy Land in the 19th – Early 20th Centuries]. (In Russian). Available at: <https://clck.ru/L7Gtn> (accessed 24.10.2019).
7. Dmitriyevskiy A.A. *Sovremennoye russkoye palomnichestvo v Svyatuyu Zemlyu: Rossiya i Khristianskiy Vostok* [The Modern Russian Pilgrimage to Holy Land: Russia and the Christian East]. (In Russian). Available at: <https://ros-vos.net/palomnichestvo/org/pal%20/3/> (accessed 24.10.2019).
8. Blinova L.N. *Russkiye palomniki v Odesse na puti k svyatym mestam* [Russian Pilgrims in Odessa on the Way to Holy Places]. (In Russian). Available at: <https://clck.ru/L7GtG> (accessed 30.10.2019).
9. Doroshevich V.M. *V zemle obetovannoy* [In the Promised Land]. (In Russian). Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/v-zemle-obetovannoj-palestina/ (accessed 30.10.2019).
10. Dmitriyevskiy A.A. *Imperatorskoye Pravoslavnoye Palestinskoye Obshchestvo i ego deyatel'nost' za is-teksh-chyu chetvert' veka 1882–1907* [The Imperial Orthodox Palestinian Society and Its Activities Over the Past Quarter Century 1882–1907]. St. Petersburg, 1907, 332 p. (In Russian).
11. O perepodchinenii vitse-konsul'stva v Yaffe Konsul'stvu v Iyerusalime i ob uchrezhdenii vitse-konsul'stva v Khayfe. Vypiska iz doneseniya B.P. Mansurova predsdatel'yu Palestinskogo komiteta velikomu knyazyu Konstantinu Nikolayevichu [On the reassignment of the vice consulate in Jaffa to the Consulate in Jerusalem and on the establishment of a vice consulate in Haifa. Extract from the B.P. Mansurov's report, Chairman of the Palestinian Committee, Grand Duke Konstantin Nikolaevich]. In: Lisovoy N.N. (compiler). *Rossiya v Svyatoy Zemle. Dokumenty i materialy: v 2 t.* [Russia in the Holy Land. Documents and Materials: in 2 vols.]. Moscow, 2000, vol. 1, pp. 64-68. (In Russian).
12. Vsepoddanneyshiy doklad ministra inostrannykh del knyazya A.M. Gorchakova o naznacheni V.I. Dorgobuzhinova i.d. konsula v Iyerusalime [The most comprehensive report of the Minister of Foreign Affairs, Prince A.M. Gorchakov on the appointment of V.I. Dorgobuzhinova Acting Consul in Jerusalem]. In: Lisovoy N.N. (compiler). *Rossiya v Svyatoy Zemle. Dokumenty i materialy: v 2 t.* [Russia in the Holy Land. Documents and Materials: in 2 vols.]. Moscow, 2000, vol. 1, pp. 55-56. (In Russian).
13. Instruksiya poslannika v Konstantinopole A.P. Buteneva pervomu russkomu konsulu v Iyerusalime V.I. Dorgobuzhinovu [Instruction of the envoy in Constantinople A.P. Butenev to the first Russian consul in Jerusalem V.I. Dorgobuzhinov]. In: Lisovoy N.N. (compiler). *Rossiya v Svyatoy Zemle. Dokumenty i mate-*

- rialy: v 2 t.* [Russia in the Holy Land. Documents and Materials: in 2 vols.]. Moscow, 2000, vol. 1, pp. 57-63. (In Russian).
14. Antonin (Kapustin), archimandrite. *Iz Iyerusalima. Stat'i, ocherki, korrespondentsii 1866–1891* [From Jerusalem. Articles, Essays, Correspondence 1866–1891]. (In Russian). Available at: <https://clck.ru/KE5SF> (accessed 30.10.2019).
 15. Smeta Palestinskoy komissii na 1866 g. [Estimate of Palestinian Commission for 1866]. In: Lisovoy N.N. (compiler). *Rossiia v Svyatoy Zemle. Dokumenty i materialy: v 2 t.* [Russia in the Holy Land. Documents and Materials: in 2 vols.]. Moscow, 2000, vol. 1, pp. 237-239. (In Russian).

Информация об авторе

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: istorik08@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Поступила в редакцию 08.11.2019 г.
Поступила после рецензирования 03.12.2019 г.
Принята к публикации 20.12.2019 г.

Information about the author

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Worker of Center for Fractal Modeling of Social and Political Processes. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: istorik08@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Received 8 November 2019
Reviewed 3 December 2019
Accepted for press 20 December 2019

Отношения Б.П. Мансурова с начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме (1859–1885 гг.)

Артём Андреевич ГРАВИН¹, Олег Юрьевич ЛЕВИН²

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-6412>, e-mail: anicol@yandex.ru

²Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. М. Горького, 3
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9171-2120>, e-mail: eshten@gmail.com

Relations of B.P. Mansurov with the chiefs of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem (1859–1885)

Artyom A. GRAVIN¹, Oleg Y. LEVIN²

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-6412>, e-mail: anicol@yandex.ru

²Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church
3 Maxim Gorky St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9171-2120>, e-mail: eshten@gmail.com

Аннотация. Посвящено деятельности чиновника по особым поручениям Б.П. Мансурова в Палестине и его взаимоотношениям с начальниками Русской духовной миссии – архимандритом Порфирием (Успенским), епископом Мелитопольским Кириллом (Наумовым), архимандритом Антонинином (Капустиным)). Актуальность выбранной темы определена необходимостью восстановления общей картины становления русского присутствия на Святой Земле. Новизна исследования состоит в вводе в научный оборот источников из личного фонда документов Мансуровых из Государственного архива Тамбовской области (Ф. 978). Показано, что значительная часть переписки Б.П. Мансурова с Порфирием (Успенским) была посвящена проблеме поиска и организации пристани для приема русских паломников на Афоне. В качестве перевозчика богомольцев должно было выступить Русское общество пароходства и торговли. Выявлено, что отношения Б.П. Мансурова с Кириллом (Наумовым) и Антоном (Капустиным) сопровождались постоянными конфликтами. Причина заключалась в несовпадении интересов Церкви и государства в Святой Земле. Церковь ориентировалась на заботу о Миссии, духовном просвещении, быте паломников, а государство преследовало цели защиты интересов Российской империи на Ближнем Востоке. Установлено, что в отношениях Б.П. Мансурова с начальниками Русской духовной миссии ярко проявилась проблематика церковно-государственных отношений Синодального периода. В своей деятельности Миссии приходилось руководствоваться указаниями и согласием государственных институтов Российской империи, иногда в ущерб межцерковным отношениям, делу христианского просвещения народа.

Ключевые слова: Палестина; Русская духовная миссия; Б.П. Мансуров; Иерусалим; Святая Земля; Афон

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-41034.

Для цитирования: Гравин А.А., Левин О.Ю. Отношения Б.П. Мансурова с начальниками Русской духовной миссии в Иерусалиме (1859–1885 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 183-191. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-183-191

Abstract. The study is devoted to the activities of an official on special instructions B.P. Mansurova in Palestine and his relationship with the chiefs of the Russian Ecclesiastical Mission – Archimandrite Porfiry (Uspensky), Bishop of Melitopol Kirill (Naumov), Archimandrite Antoninin (Kapustin). The relevance of the chosen topic is determined by the need to restore the overall picture of the Russian presence formation in the Holy Land. The novelty of the study consists in introducing into the scientific circulation sources from the personal fund of the Mansurovs' documents from the State Archives of the Tambov Region (F. 978). It is shown that a significant part of B.P. Mansurov correspondence with Porfiry (Uspensky) was devoted to the problem of finding and organizing a marina for the reception of Russian pilgrims on Mount Athos. The Russian Society of Shipping and Trade was to act as a carrier of pilgrims. We reveal that B.P. Mansurov relations with Kyrill (Naumov) and Antonon (Kapustin) were accompanied by constant conflicts. The reason was the discrepancy between the interests of the Church and the state in the Holy Land. The church was oriented toward caring for the Mission, spiritual enlightenment, the life of pilgrims, and the state pursued the goal of protecting the interests of the Russian Empire in the Middle East. We establish that in the relations of B.P. Mansurova with the leaders of the Russian Ecclesiastical Mission clearly manifested the problems of church and state relations of the Synodal period. In its activities, the Mission had to be guided by the instructions and consent of state institutions of the Russian Empire, sometimes to the detriment of inter-church relations, the cause of Christian enlightenment of the people.

Keywords: Palestine; Russian Ecclesiastical Mission; B.P. Mansurov; Jerusalem; Holy Land; Mount Athos

Acknowledgments: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-41034.

For citation: Gravin A.A., Levin O.Y. Otnosheniya B.P. Mansurova s nachal'nikami Russkoy dukhovnoy missii v Iyerusalime (1859–1885 gg.) [Relations of B.P. Mansurov with the chiefs of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem (1859–1885)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 183–191. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-183-191 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Русская духовная миссия в Иерусалиме – учреждение с особыми полномочиями: она была призвана отстаивать интересы России на Святой Земле и в то же время выполнять просветительские и миссионерские функции [1, с. 6]. Сложность такой задачи усугублялась еще и тем, что русское правительство присылало в Палестину и чиновников, наделяя их особыми полномочиями. Одним из них был Борис Павлович Мансуров, который должен был выстраивать отношения с действующими и бывшими начальниками Миссии [2, с. 21].

Борис Павлович взаимодействовал с тремя руководителями Русской духовной миссии в Иерусалиме, но эти отношения носили разный характер и зависели от целей командировок самого Б.П. Мансурова. Духовная миссия была учреждена в 1847 г., что стало логическим завершением усилий русского правительства за то, чтобы и православным из России было место на Святой Земле наряду с другими христианами, которые присутствовали здесь издревле [3].

Первую Миссию возглавил архимандрит Порфирий (Успенский), хорошо знавший все

перипетии восточной политики и прекрасно владевший языками. После закрытия Миссии с началом Крымской войны в 1853 г. о. Порфирий вернулся в Россию. Но и впоследствии опыт и знания архимандрита потребовались русскому правительству. Порфирий мечтал продолжить на Востоке свою деятельность в качестве ученого и собирателя христианских древностей.

Б.П. Мансуров, как ближайший сотрудник великого князя Константина Николаевича, был отправлен им для организации регулярного паломничества в Иерусалим и попутно на Святую гору Афон. Командировка предполагала контакты Бориса Павловича с первым начальником Миссии. Они довольно хорошо отражены в труде Порфирия (Успенского) под названием «Книга бытия моего», где под 29 марта 1857 г. отмечено первое знакомство: «Чиновник великого князя Константина Николаевича Борис Павлович Мансуров тайно объявил мне, что Его Высочество думает основать в Севастополе восточную академию, в которой ученики учились бы восточным языкам и после выучки служили бы на Востоке агентами одесского пароход-

ного общества, и послать меня в Крым в сане епископа с тем, чтобы я присматривал и за оною академиею» [4, с. 73]. Спустя несколько месяцев, 9 июля 1857 г., о. Порфирий был приглашен на встречу с обер-прокурором Святейшего синода, который сообщил ему, что великий князь Константин Николаевич намерен «послать в Иерусалим чиновника Мансурова для каких-то разведок» [4, с. 87-88]. О. Порфирий взял на себя обязательство написать записку о состоянии дел на Востоке и, в частности, в Иерусалиме. В своем дневнике 1 января 1858 г. он пишет по этому поводу: «Я занимался сочинением записки для великого князя Константина Николаевича по письменному приглашению его, записки о наших действиях на Востоке и, особенно, в Иерусалиме» [4, с. 125]. Это был своеобразный ответ на записку Б.П. Мансурова, довольно обширную в 209 страниц, составленную после командировки на Восток в 1857 г.

Цель этой поездки состояла в следующем: собрать сведения, «которые могли бы быть полезны Русскому обществу пароходства и торговли при устройстве правильного и сколь возможно частого перевоза поклонников из России к Святым местам Палестины» [4, с. 125]. Собственно, в дальнейшем все отношения Бориса Павловича с бывшим первым начальником Миссии будут вращаться именно вокруг того, как лучше организовать маршрут паломников в рамках интересов Русского общества пароходства и торговли, которое собиралось самым оптимальным способом перевозить паломников в Святую Землю. В дневнике своем о. Порфирий 16 января 1858 г. отмечает: «Я заехал к Мансурову. Он поведал мне, что ответ мой на известия с Сиона понравился великому князю Константину, и что Его Высочество хочет напечатать его, выпустив статьи о первой и второй миссии нашей и кое-что другое, дабы духовное начальство не смотрело на меня косо» [4, с. 151-152]. Все это говорило о том, что архимандрит очень желал снова попасть на Восток, и чиновник Б.П. Мансуров, которого он именно так и воспринимал, был для него хорошим способом туда попасть. 18 января о. Порфирий снова пишет о своих надеждах: «Борис Павлович поведал мне, что он в марте месяце опять поедет на восток, и что в его распоряжении будет пароход, и приглашал меня с собою» [4, с. 152], затем

раздраженно сообщает: «Решено было отправить меня на Восток, но вместе с Мансуровым. По выражению этого сановника, я взят был с бою» [4, с. 156] и с неудовольствием замечает: «Мансуров будет согладатеом пребывания моего на Востоке. Быть так!» [4, с. 152]. Спустя несколько месяцев архимандрит сообщает об указании Бориса Павловича: «в Одессе я должен ожидать его из Парижа в конце месяца мая. Без него нельзя мне быть в Константинополе, потому что он отвечает за меня пред МИДом. Из Константинополя он отправится, куда ему надобно, а я поеду на Афон и там распоряжусь работами наших художников (Ни одного художника не нашел я там)» [4, с. 165]. Это запись в дневнике 28 марта, последнее письменное свидетельство личного общения устроителей Палестинского дела. В дальнейшем они будут общаться посредством писем. Б.П. Мансурова интересует только одна сторона этого общения – выбор наиболее оптимального паломнического маршрута для путешествия не только в Святую Землю, но и на Святую гору Афон.

Переписка сохранилась в фонде Б.П. Мансурова в Государственном архиве Тамбовской области. Первое письмо архимандрита, а впоследствии епископа Порфирия к чиновнику датировано 20 декабря 1858 г. и направлено из Иверского монастыря на Афоне в Париж, где его 22 января 1859 г. получил Мансуров. В нем о. Порфирий сообщает о первых своих изысканиях по поводу устройства лучшего пароходного сообщения для паломников: «Давно я получил Ваше письмо из Бейрута, от 6 сентября <...>. Долго длились переговоры мои с Русским братством здешнего Пантелеимонова монастыря о постройке странноприимной кельи на острове Мульяни. Переговоры мои об этом деле окончены 15 декабря. Но оно не состоится, так как необходимо: 1) перемещение таможи из Дафнийской пристани на острове Мульяни; 2) отклонение здешнего Протата к учреждению странноприимной кельи; 3) постоянное держание большой мореходной лодки; 4) неприятнейшее для них замедление на пустом месте в случае осенних бурь; 5) никем и ничем не обеспеченное содержание странноприимной келии; 6) неизбежность заготовления там съестных припасов. Рассуждали мы и об устройстве приюта для русских паломников на противоположной от

острова Мульяни участке Руссика. Но там нет пресной воды и пришлось бы делать искусственную пристань <...>. Уютная пристань Хилендарской обители и тут можно было бы устроить приют для наших поклонников в запустелом монастыре св. Василия <...>. Но туда надо переводить таможенную, да и тамошний заливек открыт северному ветру.

Еще есть пристань у Афонского перешейка, подле стен града Иериссо, – пристань забытая, древняя, строенная циклопами. Что касается до устройства церкви в их приюте; то и это дело не встретит препятствий со стороны Иериссовского епископа, которого можно обаять ласковыми словами и подарками <...>. Следует воздать должное содержателям этого приюта – Русским святогорцам, а во-первых, признать в России их пострижение и рукоположение священным и неприкосновенным <...>. Во-вторых, включить их обитель в число наших монастырей, и производить ей ежегодное жалование на содержание бедных поклонников <...>, в-третьих, следует исполнить выраженную Вам русскими святогорцами просьбу об устройстве подворья их в Одессе, где они обзаведутся на свой счет»¹.

Остров Мульяни располагается в заливе Айон-Орос, всего в нескольких километрах от берега Афонского полуострова. Это был действительно небольшой площадью 4,5 кв. километров остров, красивый, надежно защищенный от ветров и больших волн, так как расположен он в глубине залива. Хотя, как видно, это не спасало путников в случае начала сезона «осенних бурь». Однако главным аргументом был запрет Протата (правительства Афона) и необходимость перемещать сюда таможенную из Дафни, деревни, которая располагалась между монастырями Ксиропотам и Симонопетра почти у самого входа в залив. Отсюда все паломники начинали свое путешествие по Афонским монастырям. Здесь располагался таможенный пункт, и турки в обязательном порядке собирали пошлину с прибывающих паломников.

20 марта 1859 г. о. Порфирий пишет Борису Павловичу из Салоник. Сообщает, что отказывается от своей идеи устроить приют в Иериссо, так как там слишком мелководная пристань, и приходит к мысли: «остров

Мульяни есть самое лучшее пристанище»². Также архимандрит, видимо по просьбе Б.П. Мансурова, осмотрел еще одно место и сообщает: «Пристань Плати, в ней во всякое время могут спокойно стоять большие суда <...>. Берег Платинской заводи никем не заселен <...> и от него недалеко до подворья монастырей Иверского и Хилендарского»³.

В следующем письме от 8 июня 1859 г. архимандрит оправдывается перед Б.П. Мансуровым: «Борис Павлович! Вчера я приехал из Солуни в Афонский Русский монастырь. И от наших паломников, бывших в Иерусалиме, услышал, что Вы были в св. граде и жаловались там на мое молчание о Мульянинском деле <...>. Я переговорю с Ватопедскими старцами о постройке странноприимного дома для русских богомольцев на принадлежащем обители их о. Мульяни и сообщу Вам и сподвижникам Вашим дельную мысль о том, как можно избавиться от таможенного досмотра»⁴. Получается, что, несмотря на все аргументы Порфирия, Б.П. Мансуров продолжал настаивать на мульянинском варианте. В дальнейшем переписка по поводу пристаней для устройства приюта прекращается. Вероятно, у о. Порфирия больше не было возможности заниматься этим непростым делом, требовавшим специальных поездок. А в 1861 г. он покинул Восток и уехал в Россию.

Но есть одно письмо, касавшееся начальника Русской духовной миссии в Иерусалиме, возглавлявшего ее после возрождения в 1857 г. Это был епископ Мелитопольский Кирилл (Наумов). Архимандрит Порфирий пишет Б.П. Мансурову о ненормальности положения владыки Кирилла на Святой Земле с точки зрения канонической и обиде Иерусалимского Патриарха на русское правительство в связи с этим: «Борис Павлович! Передаю Вам все, что слышал в Константинополе от патриархов и здесь от умного старца Иеронима. Иерусалимский патриарх Кирилл выразил свое недовольство на то, что Мелитопольский епископ наш неучтиво поступил с Его Святейшеством.

Иерусалимский патриарх Кирилл открыл мне всю свою душу и поведал те скорби, какие причинены были ему при и по водворе-

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1. Д. 128. Л. 20.

² Там же. Л. 27.

³ Там же.

⁴ Там же. Л. 31.

нии нашей духовной Миссии в Иерусалиме. «Ваше правительство о назначении своего епископа в Иерусалим вело переговоры с Портою, а меня не уведомило. Нам больно такое пренебрежение достоинством православного Патриарха. Мы не могли постигнуть, для какой цели Российский Синод разрешил нарушить правила Церкви, коими воспрещено Епископу чужой области действовать в пределах предстоятеля другой церкви. Не только Епископы, но и мы, патриархи, не властны отслужить ни одной литургии, не испросив соизволения на то местного Архиепископа. Мелитопольский же епископ служил в здешней Болгарской церкви без спроса. При нем находился архимандрит Григорий Грек, и вдобавок Цареградец, которому очень хорошо известны здешнии обычаи и уставы <...>. Поступок, свойственный людям, привыкшим действовать по праву сильного. Впрочем, архимандрит Григорий извинялся перед Его Святейшеством.

В Великий Четверток Епископу Мелитопольскому вздумалось прочесть страстные Евангелия на Голгофе и он, собрав своих соотечественников, пошел вместе с ними в храм в ту минуту, когда Латинский патриарх Валегра выходил оттуда по окончании своей службы. Как жалок этот епископ, признанный шейх-уль-исламом, а не Патриархами! Постоянным представителем нашей Церкви нигде не может быть Епископ»⁵. Письмо это отправлено 1 августа 1858 г. из Руссика на Афоне.

С епископом Кириллом Б.П. Мансурова уже не связывали такие отношения, как с первым начальником Миссии. В своих письмах к разным людям Б.П. Мансуров постоянно критиковал начальника Миссии. Так, 29 октября/10 ноября 1859 г., будучи уже управляющим делами Палестинского Комитета, Борис Павлович пишет из Иерусалима Александру Васильевичу Головнину, будущему министру народного просвещения: «Скажу Вам, для передачи в особенности графу А.П. Толстому, для спасения чести Русской Иерархии и Русского правительства пускай возьмут отсюда скоро Кирилла, который вместе недостойный пастырь и дурной человек без сердца и без разума. Никто к нему не ходит даже болтать, и то от скуки и нечего делать ходит сплетничать на русских

к тем редким грекам, которые не прекратили с ним неофициального общения»⁶. Еще раньше, 11/23 октября 1859 г., ему же он пишет: «Преосвященный Кирилл наделал здесь столько, что затрудняет все наши местные взаимоотношения. Члены Миссии разбегаются. Сплетням в Иерусалиме несть конца. Кирилл ничего не сделал, ничего не создал, ничего не сгладил и не помирил, одним словом был только помехою доброму делу. Я и с Кириллом могу жить. Вся беда в том, что он только и думает о борьбе с нами»⁷. Позже, 12/24 декабря 1859 г., он жалуется А.В. Головнину: «Я ни разу даже не спорил здесь с Кириллом. А он публично на пароходе позволил употребить выражения «молокосос, мальчишка, я их проучу» и прочее. При этом был один из моих прямых подчиненных. Я не поднимаю о сем истории»⁸. В 1863 г. епископ был отозван правительством, с чем не согласился и не сразу покинул Миссию.

Не сложились отношения у Бориса Павловича и с самым деятельным начальником Русской Духовной Миссии в Иерусалиме архимандритом Антонином (Капустиным). Причина заключалась в том, что интересы Церкви и государства в Святой Земле не совпадали. Церковь радела о миссии, духовном просвещении, заботе о быте паломников, а государство преследовало цели защиты интересов Российской империи на Ближнем Востоке, то есть во многом политические мотивы и, отчасти, коммерческие, связанные с деятельностью Российского общества пароходства и торговли (РОПиТ), представителем которого в первую поездку свою Б.П. Мансуров и был. Именно он отстаивал идею коммерциализации проекта по организации паломничеств, точнее, его самоокупаемости. То, что Палестинское дело изначально оказалось в руках светской власти, пользующейся самым высоким покровительством, заложило основы создания так называемой «системы», о которой современный исследователь Н.Н. Лисовой пишет: «Но беда состояла в том, что и духовная жизнь, и внутренняя и внешняя деятельность Русской Церкви были скованы и нередко изуродованы вполне неканоничной системой отношений Церкви и Государства, мертвящей нор-

⁶ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 1. Л. 77-79.

⁷ Там же. Л. 30-32.

⁸ Там же. Л. 147.

⁵ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 128. Л. 31.

мой регламента, подчинявшего духовное светскому, все стороны религиозной жизни – Государственной, вплоть до полицейской, опеке. История Русской Духовной Миссии в Иерусалиме является в этом смысле почти уникальным опытом борьбы наиболее выдающихся русских церковных деятелей на Востоке с «системой», как говорил архимандрит Антонин. Как вся Церковь находилась в подчинении у бюрократического аппарата православной империи, так и Миссия была в глазах некоторых чиновников российского МИД на Ближнем Востоке вполне бесправным и едва ли нужным придатком светских дипломатических структур» [5].

Одним из олицетворений и символом этой «системы» был Б.П. Мансуров, который всегда выступал, как агент государства. О его деятельности не очень положительно пишет даже составитель его некролога А.А. Дмитриевский: «Совершенно забыты были ими насущные нужды паломнических приютов, которые не удовлетворяли своему назначению уже в самый год их окончания <...>. Крайняя теснота в помещениях для паломников, отсутствие инициативы в улучшении их быта со стороны Палестинской Комиссии, задавшейся целью «про черный день» скопить неприкосновенный капитал» [6, с. 457].

Автор же жизнеописания архимандрита Антонина (Капустина) архимандрит Киприан (Керн) еще более сурово отзываясь о деятельности Бориса Павловича: «Он (о. Антонин) как Начальник Миссии неугоден Консульству и Палестинскому Комитету, то есть тому же Мансурову, которому когда-то был неугоден и епископ Кирилл <...>. При Министерстве иностранных дел образовалась «Палестинская Комиссия», включив в себя людей типа Мансурова» [7, с. 143, 148]. А в одном месте отец-архимандрит называет Б.П. Мансурова «великосветским снобом». Сам о. Антонин (Капустин) в письме Б.П. Мансурову 1879 г. так писал о том, что называлось в церковной среде «системой»: «Как же во все эти, трудные и большей частью скорбные для меня годы смотрела на службу мою здесь Палестинская Комиссия. Простите за правду, – недоброжелательно. Этот взгляд ее с моей личности переносился, конечно, и на всю Миссию, а затем он передавался и в Министерство иностранных дел

и, что всего прискорбнее для меня, в самый Святейший Синод. Во все время, как П.Н. Стремоухов заправлял делами Азиатского Департамента и Палестинской Комиссии, я с каждым днем ожидал закрытия ни в чем неповинного учреждения, над которым начальствовал. Напрасно бы я стал доискиваться, в чем моя вина, и отчего я, целые 15 лет служивший в разных посольствах и при многих посланниках с репутацией человека, не способного к делу, в Иерусалиме оказался вдруг чуть не камнем соблазна и, во всяком случае, не драгоценным камнем, а булыжником, которым может помывать всякий консул. Раз только один из деловых людей проговорился, сказав в поучение мне, что ни он, никто другой не виноват тут в положении дел, что тут действует не личность та или другая, а «система». Об этой фатальной «системе» я слышал, когда еще состоял при константинопольском посольстве и, сознаюсь в своей слабости, отправляясь сюда на новую должность, задавался иллюзийной мыслью разбить убивающую общее дело наше «систему», а именно своим прямым, искренним и как бы дружеским отношением к лицам и вещам добиться упразднения пагубного деления на своих и чужих. И в самом деле я как будто бы годился для этой задачи, столько лет, чужой по званию, бывши своим в Министерстве иностранных дел на службе. Что же мешало успеху? Еще раз простите, по общему говору, ничто кроме Вашей личной антипатии к Миссии. Чтобы не столкнуться ни с кем ни на политическом, ни на церковно-каноническом, ни даже миссионерском поприще, а ограничился одним чисто поклонническим значением своей Миссии и нашел способ путем территориальных приобретений и устройством в разных местах русских приютов поставить ее и крепче, и весче и, пожалуй, даже более блестяще, чем когда бы то ни было в другое время в Палестине. Могла простить мне это «система»? Я не дитя, чтобы поверить этому» [7, с. 154-155].

В фонде Б.П. Мансурова есть ответ на это послание архимандрита Антонина, отправленный 14/26 февраля 1880 г. из Генуи. Здесь его уместно привести, так как Борис Павлович был совершенно не согласен с такой постановкой вопроса относительно его участия в Палестинских делах: «Высокочтимый Отец Архимандрит, место, откуда я пи-

шу Вам, может служить объяснением моего столь долгого молчания на письмо, которым Вы меня почтили. В извинение свое могу сказать, что Ваше письмо, за которое я приношу Вам усерднейшую благодарность, застало меня в Москве накануне возвращения в СПб и вообще во время чрезвычайно для меня тревожное и тяжелое. Немедленно по возвращении в СПб я должен был по семейным обстоятельствам просить отпуск за границу для свидания с больною женою.

Пользуясь первой свободной минутою, чтобы изъяснить Вам, глубокоуважаемый Отец Архимандрит, на Ваше письмо. Смею уверить Вас, что Вам сказали правду, когда утверждали, что я человек искренний и не лицемерный. Мне не из чего лицемерить, и я стою к иерусалимскому делу близко, но в положении совершенно свободном от всякого личного интереса, от всякого личного самолюбия, даже от всякой личной ответственности. Прежде всего, обращаюсь к тому, что Вы называете системою и к Вашему указанию, что я оказываюсь главным виновником этой системы. Позвольте мне сказать, что Вы сами даете мне едва ли не лучшее опровержение такого обвинения. Благоволите припомнить, что со времени Вашего назначения в Иерусалим – в течение 15 лет Вы ни разу не обращались ко мне ни по важному, ни по неважному делу, – и не обращались, очевидно, потому что не считали нужным призывать в чем-либо мое посредничество. Не думайте, досточтимый Отец Архимандрит, что в моих словах кроется претензия или упрек. Ничего подобного нет у меня ни в уме, ни в сердце. Дело в том, что Вы были правы по сущности дела, и что я именно со времени Вашего назначения в Иерусалим перестал быть действующим лицом по Палестинскому делу и вплоть до последнего времени был только в роде консультанта по вопросам ограниченным, и Вы знаете, что консультантов не всегда слушают. Насколько я прав в этом утверждении, доказывается весьма просто тем, что с начала 1867 по 1872 год я вовсе не жил в СПб, а служил сенатором в Москве. С конца 1873 года по 1876 год более трех лет прожил больной за границей в Германии. Посудите сами, мог ли я при таких условиях быть тем влиятельным противником Ваших планов и желаний, каким я выставлен в Вашем письме? Все это я говорю, чтобы сказать

Вам, что я не имею никакой солидарности с тем общим направлением Иерусалимского дела, на которое Вы сетуете. Вполне сознаюсь, что я не разделяю Ваших мнений по многим вопросам и что в оценке того порядка вещей, который кажется Вам никудышным, я придерживаюсь другого воззрения сколько же по прямой положительно обязанности, столько по произвольному и свободному выбору. Спешу прибавить, что в то время (1857 год) я глубоко радовался этому восстановлению Духовной Миссии и видел в этом осуществление того, что я словесно и письменно просил еще в 1856 году. Высочайшее повеление до сих пор составляет краеугольную основу учреждений Духовной Миссии и Консульства, и изменить никто и ничего не может.

Не осуществилось то, что я предполагал и не осуществляется то, что Вы ныне предлагали вследствие двух главных причин: а) еще в 1858 году Святейший синод, согласно мнению покойного митрополита Филарета Московского, в решении очень обстоятельно мотивированном, положительно признал невозможным и канонически неправильным создание в Иерусалиме и вообще в Палестине какого-либо Русского учреждения, имеющего значение и характер монастыря, Лавры и тому подобного. Такое решение было сообщено бывшему Палестинскому комитету к неперемennomу руководству, причем Святейший синод прямо и положительно высказался в том смысле, что внутреннее управление Русскими странноприимными заведениями должно быть вверено власти гражданской, светской – так чтобы на Духовной Миссии не лежало никакой материальной и денежной отчетности; б) в политическом отношении присутствие в Палестине Русских церковных учреждений, пользующихся правом экстерриториальности, то есть независимости от Турецкого правительства и от местной Патриархической власти, а на ином основании такие учреждения немыслимы, принесло бы такие осложнения и затруднения, что никакие выгоды не окупали бы тех результатов, до которых можно невольно дойти ввиду того, что совершается на Востоке.

Само собою разумеется, что возможно для католиков и для протестантов, является положительно невозможным для русских, потому что везде на Востоке мы встречаем присутствие местной Правительственной

Патриаршей власти, которую мы должны поддерживать, признавать и не ослаблять. Что до меня касается, то я должен сказать, что я всегда следовал и буду следовать основному правилу не отступать от принятой системы, коль скоро нет никакого сомнения в том, что она указана вполне сомнительною властью и указала вполне сознательною после всестороннего обсуждения дела. В этом отношении я действительно человек системы, ибо я глубоко убежден в том, что ничего не может быть вреднее постоянных колебаний в пути, по которому следует идти. Следуя системе – я следуя прямому долгу.

Исповедь моя о прошедшем уже довольно длинна и я позволил себе изложить ее, потому что, поставленные судьбою на одно общее поприще, полезно, чтобы мы познавали друг друга и не обвиняли взаимно без достаточных оснований. Мне едва ли нужно уверять Вас, высокочтимый Отец Архимандрит, в том, что никогда никому не приходило в голову мысль упразднить Духовную Миссию и заменить простым причтом из белого духовенства. Как о том распространялись разные слухи. Духовные назидания и руководства так необходимы для массы наших богомольцев, что и существующего штата Духовной Миссии должно быть недостаточно для исполнения тех высоких призваний и отправления Богослужения в Соборе святой мученицы Царицы Александры. Никогда не забывали и о том, что в глазах нашего народа монашество весьма основательно и имеет особое обаяние, и замена иноков белым духовенством представила бы большое затруднение. Не буду говорить ни слова о Н.А. Илларионове, так как назначение В.Ф. Кожевникова должно Вас совершенно успокоить. В качестве члена Палестинской Комиссии и члена сердечно привязанного к Иерусалимскому делу позволю сказать, что все мы желаем только одного: да преуспевает начатое дело в руках тех, которым оно вверено, и да царствует мир и согласие, доверие и паки доверие между двумя действующими в

Иерусалиме русскими деятелями. Само собою разумеется, что Русское Правительство не может иметь в Палестине двух представителей, и что представителем его служит один Консул, каковое звание утвердилось надеюсь навеки. Если же со стороны высшего над всеми нами авторитета признано, что управление наших приютов должно быть светское и гражданское, то очевидно, что нет места никакому разделу власти в этом управлении. В.Ф. Кожевников надеюсь скоро в Иерусалим; знаю, что ему бы хотелось не медлить и действительно надо желать, чтобы он мог прибыть на место до Пасхи. Надеюсь, что Василий Федорович скажет Вам, что в искренность и правдивость мою можно верить. Вам свидетельство моего почтения, и могу удостоверить Вас, что я всегда сохранял и сохраняю глубокое и драгоценное воспоминание о нашем к сожалению кратковременном знакомстве на Афонах. Я был бы очень сердечно Вам благодарен, если бы Вы почтили меня впредь своим благосклонным письмом»⁹.

Этим письмом Борис Павлович совершенно объяснил свои мотивы, но письмо осталось неизвестным широкой общественности, иначе как объяснить тот факт, что даже спустя много лет в книге биографа архимандрита Антония (Капустина) образ самого Б.П. Мансурова выведен совершенно отрицательно, а ведь это жизнеописание увидело свет в 1934 г. спустя 24 года после смерти Бориса Павловича.

Как видно, в отношениях Б.П. Мансурова с начальниками Русской духовной миссии ярко проявилась проблематика церковно-государственных отношений Синодального периода. В своей деятельности Миссии приходилось руководствоваться указаниями и согласием государственных институтов Российской империи, иногда в ущерб межцерковным отношениям, делу христианского просвещения народа.

⁹ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 328. Л. 1-10.

Список литературы

1. Вах К.А. Великий князь Константин Николаевич и русское паломничество в Святую Землю: к 150-летию основания Русской Палестины 1860–1864. М.: Индрик, 2011. 62 с.
2. Вах К.А. «Иерусалимский проект» России: Б.П. Мансуров и Русские постройки // Великий князь Константин Николаевич и Русский Иерусалим: к 150-летию основания: материалы конф. М., 2012. С. 21-37.

3. *Антонин (Капустин), архимандрит.* Из Иерусалима. Статьи, очерки, корреспонденции 1866–1891; подгот. Р.Б. Бутова. URL: <https://clck.ru/KE5SF> (дата обращения: 25.10.2019).
4. *Порфирий (Успенский), епископ.* Книга Бытия моего: в 8 т. СПб., 1901. Вып. 7. 395 с.
5. *Лисовой Н.Н.* Русское духовное присутствие в Святой Земле в XIX – начале XX в. URL: <http://palomnic.org/rdm/ra/2/> (дата обращения: 13.10.2019).
6. *Дмитриевский А.А.* Памяти Б.П. Мансурова // Сообщения Императорского Православного Палестинского Общества. 1910. Т. 21. Вып. 3. С. 446–457.
7. *Киприан (Керн), архимандрит.* Отец Антонин (Капустин) – архимандрит и начальник Русской Духовной Миссии в Иерусалиме. М.: Крутицкое Патриаршее Подворье, 1997. 214 с.

References

1. Vakh K.A. *Velikiy knyaz' Konstantin Nikolayevich i russkoye palomnichestvo v Svyatuyu Zemlyu: k 150-letiyu osnovaniya Russkoy palestiny 1860–1864* [Grand Duke Konstantin Nikolaevich and Russian Pilgrimage to the Holy Land: to the 150th Anniversary of Foundation of Russian Palestine 1860–1864]. Moscow, 2011, 62 p. (In Russian).
2. Vakh K.A. «Iyerusalimskiy proyekt» Rossii: B.P. Mansurov i Russkiye postroyki [“Jerusalem project” of Russia: B.P. Mansurov and Russian Buildings]. *Materialy konferentsii «Velikiy knyaz' Konstantin Nikolayevich i Russkiy Iyerusalim: k 150-letiyu osnovaniya»* [Proceedings of the Conference “Grand Duke Konstantin Nikolaevich and Russian Jerusalem: to the 150th Anniversary of Foundation”]. Moscow, 2012, pp. 21–37. (In Russian).
3. Antonin (Kapustin), Archimandrite. *Iz Iyerusalima. Stat'i, ocherki, korrespondentsii 1866–1891* [From Jerusalem. Articles, Essays, Correspondence 1866–1891]. (In Russian). Available at: <https://clck.ru/KE5SF> (accessed 25.10.2019).
4. Porfiry (Uspensky), Bishop. *Kniga Bytiya moyego: v 8 t.* [The Book of My Existence: in 8 vols.]. St. Petersburg, 1901, vol. 7, 395 p. [In Russian].
5. Lisovoy N.N. *Russkoye dukhovnoye prisutstviye v Svyatoy Zemle v XIX – nachale XX v.* [Russian Spiritual Presence in the Holy Land in the 19th – Early 20th Centuries]. (In Russian). Available at: <http://palomnic.org/rdm/ra/2/> (accessed 13.10.2019).
6. Dmitriyevskiy A.A. Pamyati B.P. Mansurova [In the memory of B.P. Mansurov]. *Soobshcheniya Imperatorskogo Pravoslavnogo Palestinskogo Obshchestva* [Notes of Imperial Orthodox Palestine Society], 1910, vol. 21, no. 3, pp. 446–457. (In Russian).
7. Kiprian (Kern), Archimandrite. *Otets Antonin (Kapustin) – arkhimandrit i nachal'nik Russkoy Dukhovnoy Missii v Iyerusalime* [Father Antonin (Kapustin) – Archimandrite and Head of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem]. Moscow, Krutitskoye Patriarsheye Podvorye Publ., 1997, 214 p. (In Russian).

Информация об авторах

Гравин Артем Андреевич, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры философии и методологии науки. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: artem@tambovlib.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-6412>

Левин Олег Юрьевич, старший преподаватель кафедры библеистики, богословия и философии. Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: eshten@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9171-2120>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Гравин Артем Андреевич
E-mail: artem@tambovlib.ru

Поступила в редакцию 06.11.2019 г.

Поступила после рецензирования 27.11.2019 г.

Принята к публикации 20.01.2020 г.

Information about the authors

Artyom A. Gravin, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Philosophy and Methodology of Science Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: artem@tambovlib.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3357-6412>

Oleg Y. Levin, Senior Lecturer of Biblical Studies, Theology and Philosophy Department. Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation. E-mail: eshten@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9171-2120>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Artyom A. Gravin
E-mail: artem@tambovlib.ru

Received 6 November 2019

Reviewed 27 November 2019

Accepted for press 20 January 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-192-200
УДК 93/94+327.54+327.56

К вопросу о формировании идеи миротворчества (на примере Суэцкого кризиса 1956 года)

Дарья Михайловна ПОКРОВСКАЯ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-4515>, e-mail: d.pokrovskaya68@gmail.com

To the issue of the formation of peacekeeping idea (on the example of the Suez Crisis of 1956)

Daria M. POKROVSKAYA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-4515>, e-mail: d.pokrovskaya68@gmail.com

Аннотация. Суэцкий кризис 1956 г. по праву считается одним из самых острых региональных конфликтов периода «холодной войны». В конфликт оказались вовлечены две из пяти стран-участниц Совета Безопасности, которые активно пользовались правом вето в отношении любых попыток урегулирования, что парализовало существующий механизм разрешения конфликтов в рамках ООН. Разногласия «великих» держав угрожали перерасти из дипломатического противостояния в военное, а сам конфликт из регионального в глобальный. Однако выход нашёлся на одной из Специальных сессий Генеральной Ассамблеи, где канадец Л.Б. Пирсон представил свою идею урегулирования конфликта путем создания Чрезвычайных вооруженных сил ООН. Посвящено идее создания миротворческих сил ООН, основоположником которой является канадский дипломат Л.Б. Пирсон. Целью данного исследования является анализ роли Л.Б. Пирсона в формировании идеи миротворчества, на примере участия в урегулировании Суэцкого кризиса. Рассмотрены исторические аспекты и условия создания Чрезвычайных вооруженных сил, проведен их сравнительный анализ с первыми наблюдательными миссиями ООН, обоснованы принципы, ставшие основой функционирования миротворческих сил. Сделан вывод, что именно идеи Л.Б. Пирсона способствовали разрешению одного из самых острых кризисов второй половины XX века, а создание миротворческих сил доказало эффективность деятельности ООН по поддержанию международного мира и безопасности, урегулированию конфликтов, а также заложило основу современного миротворчества.

Ключевые слова: миротворчество; ООН; Л.Б. Пирсон; внешняя политика Канады; Суэцкий кризис; Чрезвычайные вооруженные силы ООН

Для цитирования: Покровская Д.М. К вопросу о формировании идеи миротворчества (на примере Суэцкого кризиса 1956 года) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 192-200. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-192-200

Abstract. The Suez Crisis of 1956 is considered one of the most acute regional conflicts of the Cold War period. Two of the five member states of the Security Council were involved in the conflict, who actively exercised the right of “veto” during any attempts at settlement, which paralyzed the existing mechanism for resolving conflicts within the UN. The disagreements of the “great” powers threatened to grow from a diplomatic confrontation into a military one, and conflict from regional to global. The solution was found at one of the sessions of the General Assembly, where Canadian L.B. Pearson presented his idea of resolving the conflict by creating the UN Emergency Forces. The study is devoted to the idea of creating a UN peacekeeping force, the founder of which is Canadian diplomat L.B. Pearson. The purpose of this study is to analyze the role of L.B. Pearson

in the formation of the idea of peacekeeping, on the example of participation in the settlement of the Suez Crisis. We discuss the historical aspects and conditions for the creation of the UN Emergency Forces, a comparative analysis was conducted with the first observation missions of the UN, substantiate principles, which became the basis for the functioning of peacekeeping forces. We draw conclusion that it was L.B. Pearson's ideas that contributed to the resolution of one of the most acute crises of the second half of the 20th century, and the creation of peacekeeping forces proved the effectiveness of the UN in maintaining international peace and security, conflict resolution, and also laid the foundation for modern peacekeeping.

Keywords: peacekeeping; UN; Lester B. Pearson; Canadian foreign policy; Suez Crisis; UN Emergency Force

For citation: Pokrovskaya D.M. K voprosu o formirovanii idei mirotvorchestva (na primere Suetzskogo krizisa 1956 goda) [To the issue of the formation of peacekeeping idea (on the example of the Suez Crisis of 1956)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 192-200. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-192-200 (In Russian, Abstr. in Engl.)

На протяжении многих столетий ученые, политики и общественные деятели пытались осмыслить идею миротворчества. Сегодня этот феномен ассоциируется, в основном, с проблемами международной безопасности. В связи с ростом числа современных региональных конфликтов вопросы изучения миротворческих процессов становятся все более актуальными. Однако количество современных отечественных исследований по проблеме формирования идеи современного миротворчества значительно уступает количеству работ зарубежных авторов, некоторые аспекты данного процесса изучены недостаточно. Этот факт доказывает необходимость изучения феномена миротворчества в российской науке.

Миротворческая деятельность ООН ведет свой отсчет еще с 1947 г. – с момента создания первых наблюдательных миссий. Однако идея формирования современных миротворческих сил восходит к проблеме урегулирования Суэцкого кризиса 1956 г., который является отправной точкой функционирования Чрезвычайных вооруженных (миротворческих) сил ООН, изменивших подход к проблемам урегулирования региональных конфликтов. Особая роль в этом процессе принадлежит канадскому дипломату Л.Б. Пирсону. Анализ роли Л.Б. Пирсона в урегулировании Суэцкого кризиса и формировании идеи миротворчества представляет собой основную цель данного исследования.

Попытки создания универсального механизма урегулирования конфликтов прослеживаются в самой идее создания и функционирования Организации Объединенных Наций. В 1945 г., после завершения Второй

мировой войны, странами-победительницами была основана ООН, одной из своих главных целей провозглашавшая: «Поддерживать международный мир и безопасность и с этой целью принимать эффективные коллективные меры для предотвращения и устранения угрозы миру и подавления актов агрессии или других нарушений мира и проводить мирными средствами, в согласии с принципами справедливости и международного права, улаживание или разрешение международных споров или ситуаций, которые могут привести к нарушению мира»¹. Также в ее Уставе были закреплены принципы системы коллективной безопасности, что свидетельствовало о желании стран-победительниц выработать общий механизм предотвращения и урегулирования конфликтов.

Сегодня ООН осуществляет свою деятельность по поддержанию мира и безопасности различными средствами: превентивной дипломатией, предупреждающей возникновение споров между сторонами и предотвращающей перерастание существующих разногласий в конфликты, а также ограничивающей их распространение по мере возникновения; миротворчеством, направленным на достижение согласия между враждующими сторонами, с помощью мирных средств, предусмотренных Уставом ООН и поддержанием мира методом присутствия в местах возникновения конфликтов военного, полицейского и гражданского персонала ООН с согласия всех заинтересованных сторон. Современное миротворчество расширяет воз-

¹ Устав Организации Объединенных Наций. Сан-Франциско, 1945.

возможности как для предотвращения конфликтов, так и для установления мира; миростроительством, заключающимся в постконфликтной деятельности по восстановлению, устранению причин конфликта и условий их возобновления².

Опыт Первых Чрезвычайных вооруженных сил положил начало эффективной миротворческой деятельности ООН. Сегодня участие в миротворческих процессах является престижным для государств и военнослужащих. Присутствие миротворческого контингента является необходимым элементом поддержания мира и безопасности. На сегодняшний момент ООН осуществило всего 71 операцию по поддержанию мира, а в 1988 г. Миротворческие войска ООН были награждены Нобелевской премией мира.

Однако, прежде чем ООН доказала свою эффективность в урегулировании вооруженных конфликтов, ей пришлось пройти долгий опытный путь. Первыми серьезными международными конфликтами, в урегулировании которых, еще в начале своего пути, пришлось принять участие ООН, стали арабо-израильский и индо-пакистанский.

В апреле 1947 г. Великобритания обратилась к Генеральной Ассамблее ООН, как к правопреемнице Лиги Наций, с просьбой о включении вопроса Палестины в повестку дня очередной сессии³. Британское правительство объявило, что оно больше не может применять свои обязанности в подмандатной Палестине и попросило дать соответствующие рекомендации на основании статьи 10 Устава ООН⁴ относительно будущего Палестинского государства⁵.

² UNO. An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peacekeeping. N. Y., 1992.

³ Официальные отчеты Второй сессии Генеральной Ассамблеи. Дополнение 11. Специальная комиссия ООН по вопросам Палестины. Т. 1. Нью-Йорк, 1958.

⁴ «Генеральная Ассамблея уполномочивается обсуждать любые вопросы или дела в пределах настоящего Устава или относящиеся к полномочиям и функциям любого из органов, предусмотренных настоящим Уставом, и, за исключениями, предусмотренными статьями 12, делать рекомендации Членам Организации Объединенных Наций или Совету Безопасности или и Членам Организации и Совету Безопасности по любым таким вопросам или делам»; Устав Организации Объединенных Наций. Сан-Франциско, 1945.

⁵ Официальные отчеты Второй сессии Генеральной Ассамблеи. Дополнение 11. Специальная комиссия ООН по вопросам Палестины. Т. 1. Нью-Йорк, 1958.

В ноябре 1947 г. Генеральная Ассамблея утвердила план раздела подмандатных территорий Палестины, который предусматривал создание арабского и еврейского государства. Следует отметить, что канадский дипломат Л.Б. Пирсон, возглавлявший один из комитетов генеральной Ассамблеи ООН, впервые проявил себя как посредника в ближневосточном урегулировании уже в 1947 г.: как представитель Канады он внес значительный вклад в разработку плана раздела Палестины [1, с. 84].

После окончания мандата в 1948 г. было провозглашено независимое государство Израиль, и в тот же день арабскими странами были инициированы военные действия, в результате чего локальный конфликт перерос в региональный – ближневосточный.

В ответ на это Совет Безопасности ООН принял Резолюцию № 50, в которой призвал стороны к прекращению боевых действий. Соблюдение условий Резолюции был призван курировать Орган Организации Объединенных Наций по управлению за соблюдением перемирия (ОНВУП), в который вошла группа военных наблюдателей во главе с посредником ООН⁶.

Параллельно на Среднем Востоке назревал еще один конфликт – индо-пакистанский. В августе 1947 г. Индия и Пакистан также получили независимость. Регион Кашмир, согласно Акту о независимости Индии, получил право присоединиться к одному из этих государств в соответствии с собственным выбором⁷. Присоединившись к Индии, Кашмир, почти половина территории которого была населена мусульманами, стал предметом острого конфликта между этими государствами, которые вскоре развернули военные действия.

ООН очень быстро отреагировала на происходящее, и вскоре Совет Безопасности принял Резолюцию № 39, которая учредила создание Комиссии ООН для Индии и Пакистана (КООНИП), с целью осуществления

⁶ Резолюция № 50 (1948) от 29 мая 1948 г. (S/801). Резолюции и решения Совета Безопасности за 1948 г. Официальные отчеты. Нью-Йорк, Организация Объединенных Наций, 1964.

⁷ Indian Independence Act. 1947. URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1947/30/pdfs/ukpga_19470030_en.pdf (accessed: 18.06.2019).

посредничества между конфликтующими сторонами⁸.

Миссии наблюдателей ОНВУП и КО-ОНИП стали своеобразными родоначальниками миротворческих акций ООН и служат примером осуществления первых операций по наблюдению и контролю, которые являются предшественниками грандиозного проекта – создания Чрезвычайных вооруженных сил ООН. Отличительной чертой первых миссий являлся факт невозможности их представителей иметь и применять оружие – их деятельность носила исключительно наблюдательный характер.

Анализируя деятельность первых наблюдательных миссий ООН, можно прийти к выводу о том, что трансформация идеи органов по наблюдению, сменившаяся идеей вооруженных миротворческих сил, способствовала более активному воздействию на урегулирование конфликтов, так как, в отличие от ОНВУП и КООНИП, ЧВСООН осуществляли не только функции наблюдения и контроля за соблюдением рекомендаций ООН, но и являлись буфером между враждующими сторонами, а также обеспечивали вывод иностранных войск с территории конфликта.

Создание Первых Чрезвычайных вооруженных сил ООН (ЧВСООН), которые были учреждены с целью обеспечения прекращения военных действий и урегулирования кризиса на Ближнем Востоке, разгоревшегося в 1956 г., стало важным шагом по поддержанию международной безопасности. Конфликт, известный как Суэцкий кризис или Тройственная агрессия, развернулся вокруг Суэцкого канала, который был построен в XIX веке в Египте Францией, но позднее акции были выкуплены Великобританией. Несмотря на обретение независимости Египтом в 1936 г., британские войска сохранили свои позиции в зоне канала. С конца 1940-х гг., ввиду роста египетского национализма и поддержки британским правительством Израиля, отношения между Великобританией и Египтом начали резко ухудшаться. Так, проблемы, остававшиеся нерешенными на протяжении долгих лет, в итоге привели к серьезному конфликту. Осложнению отношений способствовали также и реалии «холодной

войны». После революции в Египте и прихода к власти Г. Насера был взят курс на активное сотрудничество со странами советского блока, в частности, в военной сфере. Ссылаясь на этот факт, США и Великобритания, в июне 1956 г. отказались от обещанного ранее финансирования жизненно важной для Египта Асуанской плотины [2, с. 104]. В ответ на это Г. Насер подписал Акт о национализации Суэцкого канала, с целью финансирования строительства плотины путем взимания пошлин от прохода судов по каналу. Тогда же Египет отказался предоставить право судоходства по каналу Израилю, в результате чего произошел новый виток обострения отношений между этими странами, трансформировавшийся в международный конфликт.

Попытки мирного урегулирования Суэцкого кризиса не увенчались успехом. В октябре 1956 г. конфликт перестал быть дипломатическим и перерос в военное противостояние – Синайский полуостров был оккупирован израильской армией, а французские и британские вооруженные силы сначала инициировали воздушную атаку Египта, а в начале ноября перешли к наземной военной операции. Так, шаткий послевоенный мир оказался на грани новой крупномасштабной войны.

ООН, призванная поддерживать международный мир, столкнулась, на первый взгляд, с тупиковой ситуацией: две из пяти великих держав – постоянных членов Совета Безопасности пошли на применение силы, противореча нормам международного права и нарушая суверенитет Египта. Не меньшую тревогу вызывала возможность прямой конфронтации США и СССР, который, в свою очередь, предлагал Г. Насеру военную помощь, в том числе готовился ввести в Египет около 50 тысяч военнослужащих. Так, кризис представлял опасность распространиться за пределы Суэца, создавая угрозу миропорядку и имея реальную возможность перерасти в крупномасштабное столкновение между мировыми державами. Кроме того, кризис угрожал разрушить Содружество наций и заклеить две метрополии как агрессоров. Таким образом, на плечи ООН ложилась огромная ответственность – найти выход из кризиса при минимальных потерях [3, с. 76].

⁸ Резолюция № 39 (1948) Совета Безопасности ООН от 20 января 1948 г. (S/654).

В рамках Совета Безопасности ООН не удалось прийти к единому решению по урегулированию кризиса. Проекты резолюций, вносимые США, а позднее СССР, подвергались праву вето со стороны Великобритании и Франции, вследствие чего вопрос был передан Генеральной Ассамблее, которая имела полномочия принимать решения, предусматривающие мирное урегулирование международных споров⁹.

2 ноября 1956 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Резолюцию № 997, призывающую все страны, вовлеченные в конфликт, а не только Израиль, как это было в предшествующих вариантах, прекратить огонь и вывести войска за установленные демаркационные линии. Египту и Израилу надлежало вернуться к границам и соблюдать условия, установленные Родосскими соглашениями 1949 г.¹⁰

Несмотря на усилия Генеральной Ассамблеи, военные действия на территории Суэцкого канала продолжались. Игнорируя Резолюцию, англо-французские войска развернули наземную военную операцию. Причиной неэффективности Резолюции стал ее рекомендательный характер и отсутствие конкретного механизма реализации.

Эффективный план реализации Резолюции и урегулирования кризиса был предложен канадским дипломатом Л.Б. Пирсоном. Именно он является автором идеи современного миротворчества – создания Чрезвычайных вооруженных сил ООН. Л.Б. Пирсон проявил редкую изобретательность и решительность в попытке согласования позиций между конфликтующими сторонами. Э. Коэн отмечает, что Суэц стал «отличной возможностью для Л.Б. Пирсона показать свои таланты, выкованные в дипломатической карьере, которая в этот период достигла своего апогея» [4]. На экстренном заседании Генеральной Ассамблеи ООН Л.Б. Пирсон, занимавший пост Государственного секретаря Канады по иностранным делам, предложил создать Чрезвычайные вооруженные силы ООН с целью установления и поддержания мира между конфликтующими сторонами до

того момента, пока не будет достигнуто официальное мирное соглашение. Как только британские, французские и израильские войска будут выведены из Египта, роль миротворческих сил подразумевала создание буфера между египетской и израильской армиями¹¹. Идея Л.Б. Пирсона заключалась в том, чтобы заставить ООН взять на себя ответственность за прекращение конфликта, с условием, что это должно быть «нечто большее, чем дипломатический трюк» [5], и инициатива создания миротворческих сил оказалась наилучшим вариантом ее воплощения.

Л.Б. Пирсон верил в идею миротворчества и в возможность ее реализации в рамках ООН, обладающей особыми полномочиями и авторитетом. Он считал, что созданные силы не должны представлять собой разовую акцию и способствовать не только разрешению Суэцкого кризиса, путем принуждения к миру, но и создать эффективную базу для дальнейшей работы ООН в рамках урегулирования возможных конфликтов в будущем. Как отмечает А. Чапник, Л.Б. Пирсон подразумевал под идеей этих сил «в большей степени постоянную армию ООН, чем группу легко вооруженных некомбатантов» [6, с. 107]. Выступая на заседании Генеральной Ассамблеи в Нью-Йорке, он отметил, что «мир – это гораздо больше, чем прекращение огня»¹².

Хотя первоначально идея Л.Б. Пирсона не получила поддержки, по мере ухудшения ситуации государства начали возвращаться именно к этому варианту, возможно, усматривая в нем свою выгоду. Например, США опасались расширения Советского присутствия в регионе и считали, что план Л.Б. Пирсона позволит стабилизировать ситуацию на Ближнем Востоке [3, с. 77], Великобритания и Франция надеялись выиграть время, полагая, что переговоры о создании миротворческих сил затянутся, а формирование контингента займет еще большее время [7, с. 575], по этой причине проект создания миротворческих сил был выгоден сторонам конфликта.

В мемуарах Л.Б. Пирсон признается, что обеспечил себе сильную позицию еще до официального представления проекта резо-

⁹ Устав Организации Объединенных Наций. Сан-Франциско, 1945.

¹⁰ Резолюция 998 (ES-1). 563 пленарное заседание 4 ноября 1956 г. // Резолюции, принятые генеральной Ассамблеей ООН на Первой Чрезвычайной специальной сессии с 1 по 10 ноября 1956 г. Нью-Йорк, 1956.

¹¹ Видеофрагмент речи Л.Б. Пирсона на Чрезвычайной специальной сессии ООН 3 ноября 1956 г. URL: http://www.suezcrisis.ca/video_pearson.html (дата обращения: 20.06.2019).

¹² Там же.

люции. Накануне его команда поработала над неофициальным распространением проекта в кулуарах ООН, в том числе постоянный представитель Египта незамедлительно донес идею Л.Б. Пирсона до Г. Насера, и тот согласился с ней [5]. Результатом искусного лоббирования и дипломатических усилий канадского дипломата стала поддержка его проекта не только странами-участницами конфликта, но и сторонними государствами. Проект решительно поддержали страны Движения неприсоединения и США. 4 ноября 1956 г. подавляющим большинством голосов (ни одного голоса «против») была принята Резолюция № 998 Генеральной Ассамблеи ООН, которая предусматривала немедленное поручение генеральному секретарю ООН Д. Хаммаршельду в течение 48 часов представить доклад о создании Первых Чрезвычайных вооруженных сил ООН¹³. Это ознаменовало начало процесса формирования и создания миротворческих сил ООН.

В рамках организации была проведена колоссальная работа над реализацией проекта. Генеральный Секретарь ООН Д. Хаммершельд, министр иностранных дел Канады Л.Б. Пирсон, советник по правовым вопросам Э. Кордье, заместитель Генерального Секретаря ООН Р. Банче, глава ОНВУП Э. Бернс, постоянный представитель США в ООН Г. Лодж, а также делегаты Колумбии, Норвегии и Индии работали над созданием проекта в круглосуточном режиме. Дипломаты осознавали необходимость принятия во внимание даже малейших нюансов, чтобы работа ЧВС была наиболее эффективной. В числе первостепенных вопросов было назначение Главнокомандующего. В качестве командира сил особого назначения, Д. Хаммершельд предложил кандидатуру генерал-майора Э. Бернса, командующего ОНВУП в Палестине. Ему же было поручено сформировать штат по управлению силами на месте, а также Э. Бернс был уполномочен назначить офицерский состав. Рекомендации Генерального секретаря легли в основу Резолюций Генеральной Ассамблеи ООН № 1000, согласно которой Чрезвычайные вооруженные силы ООН подчинялись Главнокомандую-

щему ЧВСООН, которым был назначен канадец – генерал-майор Э. Бернс¹⁴.

В то время как Генеральный секретарь завершал работу над принципами функционирования ЧВС, Совет Безопасности собрался по просьбе Советского Союза и предложил государствам-членам оказать военную помощь Египту, особенно со стороны СССР и США, если военное вмешательство Франции, Великобритании и Израиля против Египта не прекратится в течение 12 часов [8]. Проект не был принят. Тогда же СССР отправил ноты участникам кризиса, что готов прибегнуть к военному вмешательству, чтобы остановить агрессию в Египте, и президенту США Д.Д. Эйзенхауэру с предложением объединить свои силы, чтобы остановить англо-французскую интервенцию на Ближнем Востоке. Угроза советского военного вмешательства повлияла на решение о невключении в состав миротворческих сил постоянных членов Совета Безопасности, и более того, была исключена возможность участия в них англо-французских войск, США и Советского Союза.

Результатом усиленной работы дипломатов, во главе с Д. Хаммершельдом и Л.Б. Пирсоном, с 4 по 7 ноября 1956 г. был принят ряд резолюций, регулирующих создание и деятельность Первых Чрезвычайных вооруженных сил ООН.

Развертывание миротворческих сил предполагалось лишь с согласия принимающей стороны. Существовали некоторые разногласия между Г. Насером и Д. Хаммершельдом о свободе передвижения контингентов по территории Египта, их подсудность местному законодательству, составе и порядке вывода войск ООН с территории государства, однако к февралю 1957 г. общими дипломатическими усилиями они были преодолены [3, с. 77].

С учетом положений Главы VI Устава ООН, которая предусматривала только мирные способы урегулирования конфликтов, применение силы миротворческим войскам разрешалось только в целях самообороны¹⁵.

¹⁴ Резолюция 1000 (ES-1). 556 пленарное заседание 5 ноября 1956 г. // Резолюции, принятые генеральной Ассамблеей ООН на Первой Чрезвычайной специальной сессии с 1 по 10 ноября 1956 г. Нью-Йорк.

¹⁵ Устав Организации Объединенных Наций. Сан-Франциско, 1945.

¹³ Резолюция 998 (ES-1). 563 пленарное заседание 4 ноября 1956 г. // Резолюции, принятые генеральной Ассамблеей ООН на Первой Чрезвычайной специальной сессии с 1 по 10 ноября 1956 г. Нью-Йорк, 1956.

Отличительной чертой Первых Чрезвычайных вооруженных сил ООН были: согласие на их применение всех сторон конфликта, ограничения миротворцев в применении силы, исключение из участия в миротворческих силах военного контингента стран – постоянных членов Совета Безопасности ООН, а также беспристрастность миротворцев.

В состав Первых Чрезвычайных вооруженных сил ООН вошли контингенты из Бразилии, Колумбии, Дании, Индонезии, Норвегии, Финляндии, Канады, Швеции и Югославии, численность которых достигла 6000 человек к февралю 1957 г. Следует отметить, что свои войска предлагали и другие страны.

Когда канадское руководство предложило создание миротворческих сил, канадцы с энтузиазмом восприняли эту идею и руководство страны рекомендовало участие Канады в таких силах. Канада предлагала к участию группу батальонов от 1000 до 1500 военнослужащих, оснащенных полным оборудованием и мобильной базой. Однако руководство Египта посчитало, что разумнее было бы не допускать канадский контингент, одетый в британскую военную форму и отличавшийся от английских военных только значками ООН: египетскому руководству было бы сложно объяснить египетской общественности, почему британские войска были заменены канадскими. Такова была официальная позиция А. Насера. Так, руководство ООН пришло к выводу о необходимости введения единой отличительной формы для миротворческого контингента – голубых беретов [5].

Результат не заставил ждать – к концу 1956 г. англо-французские войска были выведены с территории конфликта, израильская армия покинула Синай к 1958 г., а восстание судоходства по каналу произошло уже весной 1957 г.

В результате активной и слаженной деятельности в рамках ООН, при посредничестве Л.Б. Пирсона, был разрешен один из самых острых международных конфликтов периода «холодной войны». ООН доказала свою эффективность в поддержании международной безопасности и урегулировании конфликтов, а главный идеолог и автор идеи миротворчества канадец Л.Б. Пирсон был удостоен Нобелевской премии мира.

Заслуга Л.Б. Пирсона заключалась не только в формировании и реализации идеи создания миротворческих сил ООН с целью разрешения конфликтов. Е.В. Исраелян считает важным тот факт, что он, дипломат из Канады, смог добиться принятия своих предложений и обеспечил их практическую реализацию [9, с. 144]. Участие в урегулировании Суэцкого кризиса способствовало трансформации роли Канады на Ближнем Востоке с позиции стороннего наблюдателя до позиции небольшой региональной заинтересованной стороны, а «ближневосточный вихрь», на протяжении следующих десятилетий, представлял собой один из главных канадских интересов в сфере безопасности [10, с. 314].

Кроме того, участие Л.Б. Пирсона в урегулировании Суэцкого кризиса вывело Канаду на новый уровень в определении политического веса «средних» держав. Еще в 1945 г. на конференции в Сан-Франциско канадская делегация использовала концепт «средней» державы для обоснования своих притязаний на участие в мировых политических процессах [11, с. 172]. В процессе урегулирования кризиса Канада стала флагманом независимого от «великих» держав движения в рамках ООН и доказала приверженность методам многосторонней дипломатии и консенсуса в международных делах.

Список литературы

1. *Покровская Д.М.* Проблема раздела Палестины в контексте дипломатической деятельности Лестера Пирсона // Вестник гуманитарного образования. 2018. № 2. С. 80-86.
2. *Исраелян Е.В.* Лестер Пирсон и «Золотое десятилетие» канадской дипломатии // США и Канада: экономика, политика, культура. 2017. № 7. С. 95-109.
3. *Запарий Ю.В.* ООН и Суэцкий кризис: у истоков миротворческих операций // Международные отношения в XX–XXI вв.: материалы Междунар. науч. конф. в рамках Первых Чемпаловских чтений, посвящ. 100-летию со дня рождения проф. И.Н. Чемпалова (1913–2008). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. С. 76-80.

4. *Cohen A.* Extraordinary Canadians Lester B. Pearson. Toronto: Penguin Canada, 2011. 232 p.
5. *Pearson L.* Mike: The Memoirs of the Right Honorable Lester B. Pearson. Vol. 2. 1948–1957. Toronto, University of Toronto Press, 1973.
6. *Chapnick A.* Lester Pearson and the concept of peace: enlightened realism with a human touch // *Peace and Change*. 2010. № 1. P. 104–122.
7. *Пелипась М.Я.* Суэцкий кризис 1956 года // *Холодная война. 1945–1963 гг. Историческая ретроспектива*: сб. ст. М., 2003. С. 543–581.
8. Телеграмма министра иностранных дел СССР Д.Т. Шепилова постоянному представителю СССР при ООН А.А. Соболеву // *Ближневосточный конфликт. Из документов Архива внешней политики Российской Федерации. 1947–1967*: в 2 т. / отв. ред. В.В. Наумкин. М.: МФД, 2003. 608 с. Т. 1. 1947–1956.
9. *Исраелян Е.В.* Канадская дипломатия 1940–1950-х годов: персоналии и подходы // *Новая и новейшая история*. 2017. № 6. С. 141–151.
10. *Donaghy G.* The politics of accommodation: Canada, the Middle East and the Suez Crisis, 1950–1956 // *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis*. 2016. Vol. 71. P. 313–327. DOI 10.1177/0020702016643261
11. *Жуковская Н.Ю.* «Средние державы» как элемент современной мировой системы: к вопросу о теоретическом осмыслении концепта // *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. Вып. 1 (171). С. 172–178. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-1(171)-172-178

References

1. Pokrovskaya D.M. Problema razdela Palestiny v kontekste diplomaticheskoy deyatel'nosti Lestera Pirsona [The problem of partition of Palestine in the context of Leicester Pearson's diplomatic activities]. *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya* [Herald of Humanitarian Education], 2018, no. 2, pp. 80–86. (In Russian).
2. Israyelyan E.V. Lester Pirson i «Zolotoye desyatiletie» kanadskoy diplomatii [Lester B. Pearson and the “Golden decade” of Canadian diplomacy]. *SSHA i Kanada: ekonomika, politika, kul'tura – USA and Canada: Economics, Politics, Culture*, 2017, no. 7, pp. 95–109. (In Russian).
3. Zapariy Y.V. OON i Suetskiy krizis: u istokov mirotvorcheskikh operatsiy [UN and Suez Crisis: at the origins of peacekeeping operations]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii v ramkakh Pervykh Chempalovskikh chteniy, posvyashchennykh 100-letiyu so dnya rozhdeniya professora I.N. Chempalova (1913–2008) «Mezhdunarodnyye otnosheniya v XX–XXI vv.»*. [Proceedings of the International Scientific Conference in the Framework of First Chempalovsky Readings, Dedicated to the 100th Anniversary of Birth of Professor I.N. Chempalov (1913–2008) “International Relations in 20th–21st Centuries”]. Yekaterinburg, Ural University Publ., 2013, pp. 76–80. (In Russian).
4. *Cohen A.* Extraordinary Canadians Lester B. Pearson. Toronto, Penguin Canada Publ., 2011, 232 p.
5. *Pearson L.* Mike: The Memoirs of the Right Honorable Lester B. Pearson. Vol. 2. 1948–1957. Toronto, University of Toronto Press, 1973.
6. *Chapnick A.* Lester Pearson and the concept of peace: enlightened realism with a human touch. *Peace and Change*, 2010, no 1, pp. 104–122.
7. *Pelipas M.Y.* Suetskiy krizis 1956 goda [Suez Crisis of 1956]. *Kholodnaya voyna. 1945–1963 gg. Istoricheskaya retrospektiva* [Cold War of 1945–1963. Historical Retrospective]. Moscow, 2003, pp. 543–581. (In Russian).
8. Телеграмма министра иностранных дел СССР Д.Т. Шепилова постоянному представителю СССР при ООН А.А. Соболеву [Telegram of the Minister of Foreign Affairs of the USSR D.T. Shepilova, Permanent Representative of the USSR to the United Nations A.A. Sobolev]. In: Naumkin V.V. (executive ed.). *Blizhnevostochnyy konflikt. Iz dokumentov Arkhiva vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii. 1947–1967: v 2 t.* [Middle East Conflict. From Documents of the Archive of Foreign Policy of the Russian Federation. 1947–1967: in 2 vols.]. Moscow, MFD Publ., 2003, vol. 1: 1947–1956, 608 p. (In Russian).
9. Israyelyan E.V. Kanadskaya diplomatiya 1940–1950-kh godov: personalii i podkhody [Canadian diplomacy of the 1940–1950s: personalities and approaches]. *Novaya i noveyshaya istoriya – Modern and Current History Journal*, 2017, no. 6, pp. 141–151. (In Russian).
10. *Donaghy G.* The politics of accommodation: Canada, the Middle East and the Suez Crisis, 1950–1956. *International Journal: Canada's Journal of Global Policy Analysis*, 2016, vol. 71, pp. 313–327. DOI 10.1177/0020702016643261
11. *Zhukovskaya N.Y.* «Srednie derzhavy» kak element sovremennoy mirovoy sistemy: k voprosu o teoreticheskom osmyslenii kontsepta [“Middle powers” as an element of the modern world system: on the theoretical understanding of the concept]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tam-*

bov University Review. Series: Humanities, 2018, vol. 23, no. 1 (171), pp. 172-178. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-1(171)-172-178. (In Russian, Abstr. in Engl.).

Информация об авторе

Покровская Дарья Михайловна, ассистент кафедры международных отношений и политологии; аспирант, кафедра всеобщей истории и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: d.pokrovskaya68@gmail.com

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-4515>

Поступила в редакцию 24.07.2019 г.

Поступила после рецензирования 22.08.2019 г.

Принята к публикации 20.09.2019 г.

Information about the author

Daria M. Pokrovskaya, Assistant of International Relations and Politology Department; Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: d.pokrovskaya68@gmail.com

Contribution: main study conception, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5013-4515>

Received 24 July 2019

Reviewed 22 August 2019

Accepted for press 20 September 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-201-208
УДК 94

Ядерная проблема Корейского полуострова в 2019 г.: вызовы для региона и России

Илья Владимирович ДЬЯЧКОВ

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 76
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-0811>, e-mail: dyachkov@naver.com

Korean nuclear problem in 2019: challenges for the region and for Russia

Ilya V. DYACHKOV

Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation
76 Vernadskiy Ave., Moscow 119454, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-0811>, e-mail: dyachkov@naver.com

Аннотация. Несмотря на разрядку 2018 г., обстановка на Корейском полуострове остается напряженной. Несмотря на уже ставшие регулярными встречи лидеров, Корейская Народно-Демократическая Республика и Соединенные Штаты Америки затрудняются продвинуться по пути дипломатического урегулирования ядерного вопроса, и ситуация постепенно сползает к новому обострению. Цель данного исследования – описать состояние переговоров по денуклеаризации на осень 2019 г. и предложить решения, которые помогут сдвинуть дипломатический процесс с мертвой точки. Сейчас переговоры по ядерной проблеме Корейского полуострова проходят исключительно в двустороннем формате. Таким образом, безопасность всего региона зависит от текущей ситуации в отношениях Пхеньяна и Вашингтона, а два этих основных игрока ставят перед собой малосовместимые цели и, не доверяя друг другу, не склонны уступать по принципиальным вопросам. В течение почти всего 2019 г. пробуксовка реальных переговоров сопровождалась интенсивным протокольным общением между лидерами Северной Кореи и США. Судя по всему, обе стороны понимают, что не смогут договориться, однако пока что не желают переходить к открытому конфликту. В такой обстановке остальным странам региона – прежде всего России – было бы целесообразно не оставаться безучастными наблюдателями, а выступить за переход к многостороннему формату урегулирования, чтобы перейти к равноправному строительству общей безопасности.

Ключевые слова: безопасность; денуклеаризация; КНДР; Северо-Восточная Азия; США; ядерная проблема Корейского полуострова

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-18-00142).

Для цитирования: Дьячков И.В. Ядерная проблема Корейского полуострова в 2019 г.: вызовы для региона и России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 201-208. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-201-208

Abstract. Despite the détente of 2018, the situation remains tense on the Korean Peninsula. Although the United States of America and Democratic People's Republic of Korea summits have become almost regular, the two countries struggle to move forward with practical diplomatic work of nuclear issue, and their relations slowly creep towards a new crisis. The aim of this study is to describe the state of affairs on denuclearization or autumn 2019 and offer solutions for political progress. Current negotiations on the Korean Peninsula nuclear problem are exclusively bilateral. As a result, the entire region's security depends on the outcome of Pyongyang and Washington. At the same time, these two players have very disparate goals and, lacking mutual trust, rarely make

concessions on principal issues. For almost the entire 2019 the slipping of real negotiations was accompanied by intensive protocol communication between the leaders of North Korea and the USA. Both parties seemingly realize that they will not be able to agree, but they do not want to proceed to an open conflict just yet. Given the situation, other regional countries first and foremost, Russia should not remain indifferent observers and call for a switch to multilateralism to ensure equal access to constructing common security.

Keywords: security; denuclearization; Democratic People's Republic of Korea; North East Asia; United States of America; Korean nuclear problem

Acknowledgements: The study is funded by Russian Science Fund (project no. 19-18-00142).

For citation: Dyachkov I.V. Yadernaya problema Koreyskogo poluoostrova v 2019 g.: vyzovy dlya regiona i Rossii [Korean nuclear problem in 2019: challenges for the region and for Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 201–208. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-201-208 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

2008–2017 гг. были кризисным десятилетием для Корейского полуострова. Шестисторонние переговоры с участием Севера и Юга, Китая, США, России и Японии прекратили работу [1]. Охлаждение межкорейских отношений, потеря Вашингтоном интереса к ядерному вопросу, активизация военных разработок в Корейской Народно-Демократической Республике создавали опасную ситуацию, а перспектива разрядки не просматривалась. Тем не менее со сменой власти в Республике Корея и изменением позиции Пхеньяна и США в 2018 г. стал возможным дипломатический прорыв. Север и Юг сделали ряд шагов навстречу друг другу, и их лидеры встретились трижды в течение года. Были нормализованы сильно охладившиеся за последние 5 лет северокорейско-китайские отношения. В июне в Сингапуре произошло историческое событие: руководители КНДР и США впервые в истории встретились и провели переговоры. Россия тщательно отслеживала ситуацию посредством консультаций и визитов от рабочего до высокого уровня.

Несмотря на очевидные успехи и достижения, оставалось немало поводов для скептицизма. Так, с самого начала переговоров стало ясно, что у Пхеньяна и Вашингтона есть существенные расхождения по поводу стоящих перед ними целей и способов их достижения.

ТРУДНОСТИ АМЕРИКАНО-СЕВЕРОКОРЕЙСКОГО ДИАЛОГА

США требуют от Севера немедленной денуклеаризации, и, судя по некоторым ре-

маркам американских официальных лиц, это понятие, вопреки его очевидной семантике, может быть расширено вплоть до требования избавиться от химического и биологического оружия, которым, как считается, располагает Пхеньян¹. Вашингтон хотел бы добиться результата самым прямым возможным путем, в формате «большой сделки», то есть по формуле «все и сразу». В годы президентства Б. Обамы выдвигалось парадоксальное требование денуклеаризации до диалога; такая идея иногда звучит и сейчас.

Максималистский подход раздражает КНДР; северокорейская дипломатия выступает за постепенный подход в духе парадигмы «действие в обмен на действие» времен шестисторонних переговоров. В качестве конечной цели изначально провозглашалось заключение с США мирного договора, который положил бы формальный конец Корейской войне 1950–1953 гг. К началу 2019 г., казалось, приоритетом стало снятие наложенных на страну санкций, однако такое восприятие, скорее всего, ошибочно. Хотя санкции действительно являются бременем для северокорейской экономики (особенно с точки зрения сокращения валютных резервов), Пхеньян воспринимает их не как наказание за нарушения, а как акт агрессии. Провозгласить борьбу за их отмену целью внешней политики означало бы признать вину. В то же время теперь КНДР делает меньший акцент на идее мирного договора, похоже,

¹ Bolton: Denuclearization is non-negotiable – including non-nuclear weapons. URL: <https://thehill.com/home-news/sunday-talk-shows/387470-bolton-says-de-nuclearization-is-non-negotiable-and-that-includes> (accessed: 14.02.2019).

осознав, что американское руководство к ней довольно равнодушно.

Пхеньян неоднократно подчеркивал, что сделанные им в преддверии переговоров уступки были материальными. Так подается закрытие ракетного и ядерного полигонов, которые, говоря откровенно, к этому моменту попросту отработали свой ресурс. США же, по словам северокорейцев, легко могут возобновить военные учения с Югом (что, собственно, и произошло в августе 2019 г.).

В итоге диалог между Вашингтоном и Пхеньяном остается крайне нестабильным. Другие страны региона располагают лишь ограниченными инструментами влияния на этот процесс – однако их судьба зависит от его исхода. Это касается и Сеула, выступающего главным посредником в американо-северокорейских контактах. США ощутимо влияют на межкорейское общение. Так, пхеньянская декларация сентября 2018 г. фиксирует желание Севера и Юга возобновить совместные экономические проекты². Тем не менее на практике Республика Корея не делает никаких шагов в этом направлении, ссылаясь на санкции ООН в отношении КНДР. Реальное препятствие, однако, заключается в односторонних ограничительных мерах, принятых самим Сеулом и США в отношении Севера. От них южане не отказываются, опасаясь наказания со стороны Вашингтона в виде так называемого «вторичного бойкота». Тот же фактор препятствует реализации трехсторонних проектов с российским участием, причем здесь добавляются опасения по поводу возможного американского возмездия за «излишнее» сближение с Москвой.

В конце 2018 г. США напрямую вмешались в межкорейские процессы, например, изначально заблокировав инициативу Юга отправить в КНДР делегацию для осмотра состояния железных дорог. Согласование даже таких мелочей вызывает у Пхеньяна большие сомнения в договороспособности и самостоятельности Сеула. Видимо, подобные

разъяснения Ким Чжоньина стали причиной комментария президента России В.В. Путина о «дефиците суверенитета» в Южной Корее после переговоров с северокорейским лидером во Владивостоке в апреле 2019 г.³

ХАНОЙСКИЙ САММИТ: ХОД И РЕЗУЛЬТАТЫ

К концу 2018 г. потенциал для дипломатического прогресса, как представлялось, исчерпался. Многие наблюдатели, прежде всего, в Сеуле, рассчитывали, что февральский северокорейско-американский саммит в Ханое станет прорывным, однако его исход оказался неожиданным, похоже, даже для самих участников. Переговоры закончились без достижения компромисса, что достаточно необычно, учитывая их уровень и длительность подготовки. Тем не менее дипломатического конфликта тоже удалось избежать, а лидеры двух стран многократно повторили фразы о сохранении добрых личных отношений, ныне ставшие уже привычными.

Ход переговоров до известной степени удастся отследить по сделанным по их итогам заявлениям двух сторон. До саммита в Ханое встречалась американо-северокорейская рабочая группа, которая подготовила следующий проект: КНДР демонтирует ядерный комплекс в Ёнбёне, допуская в страну американских наблюдателей, а в ответ США ослабляют санкционное давление. В Ёнбёне находится почти вся известная и не скрытая от спутникового наблюдения часть северокорейской ядерной программы: в первую очередь, газографитовый реактор, а также часть мощностей по обогащению урана и производству трития. Однако уже на саммите американцы неожиданно заявили, что намерены распространить договоренность и на «другие области». Север ответил предложением в таком случае отказаться от всего комплекса санкций, что оказалось неприемлемым уже для Вашингтона.

Возможно, США каким-то образом удалось узнать позицию и переговорную стратегию Пхеньяна заранее и подготовить неожиданный ответ. Косвенным свидетельством могут быть предположительно последовав-

²9월 평양공동선언 = Сентябрьская Пхеньянская совместная декларация. URL: http://www.mofa.go.kr/www/brd/m_3973/view.do?seq=367940&srchFr=&srchTo=&srchWord=&srchTp=&multi_itm_seq=0&itm_seq_1=0&itm_seq_2=0&company_cd=&company_nm=&page=1 (дата обращения: 14.08.2019).

³ Пресс-конференция по итогам российско-северокорейских переговоров. URL: <http://kremlin.ru/catalog/persons/599/events/60370> (дата обращения: 14.08.2019).

шие вслед за ханойской встречей репрессии внутри северокаорейского дипломатического ведомства. На решения американцев могло повлиять уже упомянутое ошибочное представление о жизненной важности снятия санкций для КНДР.

Д. Трамп, говоря о «других областях», казалось, намеренно выбрал такую неясную формулировку, которая может указывать на интерес США как к другим объектам на территории Северной Кореи, так и к иным сферам военных разработок, например, химической и биологической. В мае 2019 г. американский президент уточнил, что Вашингтону известно о пяти ядерных центрах в КНДР, однако не привел никаких доказательств [2].

Разумеется, вряд ли все ядерные мощности Северной Кореи сконцентрированы в одном месте, притом хорошо известном любому потенциальному противнику, однако возможности для более точного анализа сильно ограничены. Так, летом 2018 г. американцы сообщили об обнаружении второго центра обогащения урана близ г. Чхоллима (в публикациях объект был назван «Кансон»)⁴. Резервный урановый завод наверняка есть у КНДР, однако представленные США доводы пока не слишком убедительны. При помощи спутниковой съемки американские специалисты обнаружили некий крупный объект, строительство которого началось в предполагаемый период становления обогащательной программы. Вывод о том, что стройка является режимной, сделан по тому, что северокаорейские вожди никогда публично не бывали в Кансоне, хотя, судя по прессе КНДР, часто посещают его окрестности. В связи с этим вспоминается, как в 1998 г. американцы настойчиво добивались посещения объекта, получившего название «Кымчханни», и допущенная туда после дипломатической перепалки инспекция увидела пустую пещеру (по некоторым сведениям, Пхеньян получил определенную сумму за организацию этого спелеологического тура).

Примечательна сдержанность, проявленная обеими сторонами после обрыва переговоров в Ханое. Ри Ёнхо, министр иностран-

ных дел КНДР, высказался об их результатах в весьма нейтральном тоне⁵. Его первый заместитель, Чхве Сонхи, озвучила озабоченность по поводу будущего дипломатического процесса, однако к открытой критике США не переходила⁶. Во внутрисеверокаорейской прессе ханойский саммит вообще подавался как исключительный дипломатический триумф. Для СМИ КНДР главной целью было, разумеется, не повредить имиджу высшего руководителя, однако отсутствие выпадов в отношении Вашингтона тоже достойно внимания.

Большинство наблюдателей, в том числе из числа специалистов, расценивают ханойские переговоры как провальные, но, возможно, для урегулирования ядерной проблемы такой провал будет в конечном итоге более полезным, чем бессодержательная «протокольная» встреча наподобие сингапурской. Как положительный момент следует отметить уже то, что первая заминка на пути дипломатического процесса не привела к немедленной эскалации. Нельзя сказать, что в свое время гладким был старт шестисторонних переговоров, и в определенном смысле успех подобного масштабного начинания невозможен без «осечек». Собственно, именно так оценивает происходящее Республика Корея – главный организатор общения США и КНДР⁷.

КНДР традиционно стремится обсуждать вопросы своей и региональной безопасности с единственным собеседником – США. Однако трудности на этом треке могут расположить Пхеньян к более широким форматам. Так, не двусторонняя повестка, а именно ситуация вокруг Корейского полуострова была центральной темой обсуждения на встрече В.В. Путина с Ким Чжонном в апреле 2019 г.

⁵ Глава МИД КНДР провел экстренный ночной брифинг в резиденции Ким Чен Ына // ТАСС. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/6172493> (дата обращения: 02.03.2018).

⁶ 北 朝鮮의 “김정은, 생각달라지는 느낌... 회담 계속할 필요 못느껴”. 조선일보 = Чхве Сонхи: «Ким Чжонин, похоже, поменял мнение... Не ощущается необходимость продолжать переговоры». Чосон Ильбо. URL: http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2019/03/01/20190301_02408.html (дата обращения: 02.10.2019).

⁷ 문 대통령 “조만간 남북, 북미 대화 재개 믿는다”. 중앙일보 = Президент Мун Чжэин: «Верю в скорое возобновление межкорейского и северокаорейско-американского диалога». Чунан Ильбо. URL: <https://news.joins.com/article/23493233> (дата обращения: 12.08.2019).

⁴ Revealing Kangson, North Korea's First Covert Uranium Enrichment Site. The Diplomat. URL: <https://thediplomat.com/2018/07/exclusive-revealing-kangson-north-koreas-first-covert-uranium-enrichment-site/> (accessed: 02.03.2018).

во Владивостоке. Более того, северокорейский лидер даже обратился к российскому президенту с просьбой разъяснить Д. Трампу позицию Пхеньяна. С другой стороны, в северокорейских СМИ и в публичных высказываниях чиновников роль третьих сторон не признается: так, Чхве Сонхи не раз отметала вопросы о значении дипломатической помощи Сеула. Во-первых, это объяснимо желанием КНДР поддерживать независимый имидж. Во-вторых, подобные заявления обычно подкрепляют призыв к Югу занять более активную позицию в межкорейских делах.

С одной стороны, в Ханое американская дипломатия «переиграла» Север: во-первых, северокорейцы, похоже, не ожидали такого исхода встречи, во-вторых, своей цели (какой бы она ни была – снятие санкций или заключение мирного договора) они не достигли. С другой стороны, Вашингтон проиграл и сам, отказавшись (судя по заявлениям Чхве Сонхи, к огромному удивлению северян) от шанса проверяемо ликвидировать комплекс в Ёнбёне. Разумеется, там сосредоточены не все объекты, занятые в ядерной программе КНДР, очевидно, что есть какие-то резервные мощности. Тем не менее в Ёнбёне представлены, среди прочего, реактор, способный нарабатывать оружейный плутоний, установки по обогащению урана и производство трития. Их закрытие как минимум существенно замедлило бы дальнейшие ядерные разработки и было бы гораздо более значимой материальной уступкой, чем закрытие ядерного и ракетного полигонов.

«ПОСТ-ХАНОЙСКОЕ» УРЕГУЛИРОВАНИЕ

Весной 2019 г. КНДР заняла выжидательную позицию. По словам лидера страны Ким Чжонина, Пхеньян ожидает «смелое решение США до конца нынешнего года»⁸. Северная Корея заморозила большинство каналов диалога и параллельно «проверяла на прочность» своих партнеров, испытывая оружейные системы, на которые не распространяется добровольный сингапурский мораторий – ракеты малой дальности, ракетные

системы залпового огня, баллистические ракеты подводных лодок.

Как и сам саммит, «пост-ханойская» тактика Пхеньяна принесла неоднозначные результаты. Вашингтон все же начал опасаться, что КНДР может выйти из переговоров, и предпринял ряд шагов по исправлению ситуации. В рамках посещения Сеула в июне 2019 г. спецпредставитель США по Северной Корее С. Биген высказался в пользу «гибкого подхода» к ядерному урегулированию⁹ (что противоречит его же мартовским заявлениям о «всеобъемлющем решении» [2]). Возможно, таким образом Белый дом дал КНДР понять, что перестает требовать единовременной полной денуклеаризации. Весной и летом 2019 г. Ким Чжонин и Д. Трамп обменивались «прекрасными» письмами и бросали туманные фразы о сделанных партнером интересных предложениях, из-за чего в СМИ стали циркулировать слухи о грядущей новой встрече, хотя эксперты были настроены скептически.

Тем не менее она все же состоялась в конце июня 2019 г. Посещая Республику Корея, Д. Трамп отправился для беседы с Ким Чжонином в Пханмунчжом, на разграничительную линию между двумя частями Кореи, и даже пересек ее, ступив на территорию КНДР [2]. Это событие полностью затмило в прессе предшествовавшую встречу американского руководителя с Мун Чжэином, однако, помимо впечатляющих кадров, новый саммит ничего не принес. Два лидера вновь продемонстрировали незаурядное умение организовать красивое и увлекательное шоу, но наибольшим дипломатическим достижением оказался сам факт переговоров. Третья встреча подтвердила, что *пока что* обе стороны удовлетворены нынешним положением вещей и *пока что* эскалации не будет. Это, разумеется, является добрым знаком: если прогресс недостижим, то следует хотя бы гарантировать стабильность. Более того, такой вариант даже предпочтителен, если продвижение может обернуться новым конфликтом.

В Пханмунчжоме была достигнута устная договоренность: в течение нескольких недель начать практические переговоры на

⁸ Товарищ Ким Чен Ын выступил с политической речью на 1-й сессии ВНС 14-го созыва. URL: <http://www.uriminzokkiri.com/index.php?lang=rus&ftype=songun&no=19466> (дата обращения: 10.09.2018).

⁹ U.S. nuke envoy Biegun holds talks with S. Korean counterpart ahead of Trump's visit. URL: <https://en.yna.co.kr/view/AEN20190628000451325> (accessed: 06.08.2019).

уровне рабочих групп, чтобы оживить дипломатический процесс, фактически замороженный после ханойской неудачи. «Несколько недель» в итоге превратились в месяцы, и представители двух стран объявили о начале общения только в октябре¹⁰.

Существующая парадигма взаимодействия весьма несовершенна. Во-первых, как уже упомянуто, денуклеаризация фактически перестала быть приоритетной целью. Не предпринималось никаких шагов по демонстражу ядерного арсенала Пхеньяна или, что было бы гораздо более ценным, по укреплению безопасности в Северо-Восточной Азии с целью лишить КНДР необходимости вооружаться. Сейчас Северная Корея стала *де-факто* ядерной державой, и региональные последствия могут быть весьма неприятными, если ее оппоненты решат ответить симметрично.

Повод для беспокойства в более краткосрочном периоде – слабость двустороннего подхода к урегулированию, которая уже проявляется в его пробуксовке. Встреча в Пханмунчжоме лишь маскирует принципиальные, возможно, на этом уровне неразрешимые противоречия, проявившиеся в Ханое. Возможный компромисс мог бы выглядеть таким образом: КНДР отказывается от ракет большой дальности, угрожающих основной территории США, и замораживает военную ядерную программу, в ответ Вашингтон прекращает давление. Этот вариант весьма реалистичен, и возможно, именно поэтому недостижим. Для его воплощения обеим сторонам необходимо, во-первых, накопить минимум взаимного доверия, во-вторых, перестать видеть в партнере по переговорам демонический агрессивный режим, амбиции которого необходимо сдерживать. Пока что взаимные опасения не дают Северной Корее и США продвинуться даже на рабочем уровне, не говоря уже о достижении договоренностей, требующих куда более глубокого вовлечения.

Кроме того, в Пхеньяне хорошо знают о разногласиях среди американских элит. Внешнеполитическая линия Вашингтона колеблется в зависимости от того, кто в каждый

конкретный момент добивается большего влияния: «ястребы» (например, Дж. Болтон) или более умеренные силы (например, С. Бигген или М. Ламберт). Президент Д. Трамп нередко действует без оглядки на остальную государственный аппарат, но парламентское и административное сопротивление ограничивает его свободу рук. Северокорейская дипломатия опирается на мощную аналитическую базу и хорошо представляет себе, как функционирует политическая система их оппонента. Заметная разбалансированность становится поводом для сомнений в способности США договариваться и реализовывать взятые на себя обязательства. Не говоря уже о том, что КНДР была непосредственным свидетелем того, как гораздо более сплоченное американское руководство 1990-х гг. берет свои слова обратно и отказывается от Рамочного соглашения 1994 г. Примечательно, что одним из основных факторов распада созданного этим документом режима была деятельность Дж. Болтона.

Отставка Дж. Болтона в сентябре 2019 г., явный жест в сторону Пхеньяна, была объяснена как раз негибкостью по корейскому вопросу¹¹. Здесь нельзя не вспомнить, что Северная Корея также «назначила» госсекретаря М. Помпео главным виновником произошедшего в Ханое (критика госсекретаря продолжается до сих пор), однако неясно, выльются ли эти обвинения в какие-либо практические шаги.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: ВЫВОДЫ ДЛЯ РЕГИОНА И РОССИИ

Подводя итог, можно отметить, что сегодняшнее положение вещей – не результат переговоров, а затишье между бурями. КНДР и США не хотят установить прочный мир, а хотят пока что не конфликтовать. Об этом говорит и тон продолжившейся в августе переписки на высшем уровне, пронизанной духом подозрительного взаимопонимания¹². Пханмунчжомский саммит отдалил неиз-

¹⁰ N.K. top nuke envoy voices optimism ahead of talks with U.S. URL: <https://en.yna.co.kr/view/AEN20191003002854325?section=national/diplomacy> (accessed: 13.09.2019).

¹¹ Trump: Bolton a 'Disaster' on North Korea, 'Out of Line' on Venezuela. URL: <https://www.voanews.com/usa/trump-bolton-disaster-north-korea-out-line-venezuela> (accessed: 13.09.2019).

¹² Трамп сообщил, что получил от Ким Чен Ына письмо с предложением провести встречу. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/6751870> (дата обращения: 18.08.2019).

бежное, но не создал никаких механизмов по его предотвращению. Конечно, не только худой, но и любой мир лучше доброй войны, и, если прогресс невозможен, остается только надеяться, что пауза продлится бесконечно долго.

За прошедшее десятилетие формат урегулирования существенно изменился и сузился до двустороннего взаимодействия Пхеньяна и Вашингтона. Остальные страны региона оказались исключены из процесса и лишились инструментов прямого влияния на ситуацию. Однако двусторонний трек, во-первых, крайне нестабилен, во-вторых, сам масштаб ядерной проблемы делает ее неразрешимой такими средствами. Вопросы общерегиональной безопасности не могут быть сняты в переговорах только двух государств не потому, что это не соответствует чьим-либо интересам, а потому, что это попросту невозможно.

Поэтому возвращение к многостороннему формату было бы целесообразно не только с точки зрения позиции России, но и с точки зрения объективной логики. Таким образом, страны региона смогут вернуть себе частично утраченную военно-политическую субъектность и перейти к равноправному

строительству общей безопасности. Многосторонний формат – не альтернатива двустороннему, а логичный следующий шаг после установления первичных контактов между главными «спорщиками». Похожие соображения изложены, к слову, в российско-китайской «дорожной карте» урегулирования, представленной летом 2017 г.¹³

Бурная дипломатическая работа 2018 г. принесла сравнительно мало практических результатов. До ханойского саммита предсказать дальнейшие события, казалось, было просто: 2019 г. должен был стать периодом застоя после остановки переговоров. Однако вьетнамский саммит повысил ставки, а пханмунчжомский отдалил развязку. Остается надеяться, что США и КНДР найдут политическую волю, чтобы взяться за переговоры, которые принесут реальные результаты, либо же осознают, что стоящие перед ними проблемы не могут быть решены без остальных стран региона.

¹³ Совместное заявление Министерства иностранных дел Российской Федерации и Министерства иностранных дел Китайской Народной Республики по проблемам Корейского полуострова. URL: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2807662 (дата обращения: 10.09.2018).

Список литературы

1. Дьячков И. Шестисторонние переговоры сегодня: дипломатическая фикция или забытый эффективный инструмент? // Россия и Восточная Азия через 70 лет после окончания Второй мировой войны: докл., представл. на 3 Междунар. конф. молодых востоковедов в Институте Дальнего Востока РАН. М.: ИДВ РАН, 2016. С. 226-233.
2. Асмолов К. Двухсполовинный саммит: как Трамп на минуту зашел в КНДР и что теперь будет // Российский совет по международным делам. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/dvukhsopolovinnyy-sammit-kak-tramp-na-minutu-zashel-v-kndr-i-chto-teper-budet/> (дата обращения: 02.08.2019).

References

1. Dyachkov I. Shestistoronniye peregovory segodnya: diplomaticheskaya fiktsiya ili zabytyy effektivnyy instrument? [Six-party talks today: diplomatic fiction or a forgotten effective tool?]. *Doklady, predstavlenyye na 3 Mezhdunarodnoy konferentsii molodykh vostokovedov v Institute Dal'nego Vostoka RAN «Rossiya i Vostochnaya Aziya cherez 70 let posle okonchaniya Vtoroy mirovoy voyny»* [Proceedings of the 3rd International Conference of Young Orientalists Held in Institute of Far Eastern Studies of the Russian Academy of Sciences "Russia and East Asia 70 Years after the end of World War II"]. Moscow, Institute of Far Eastern Studies of the Russian Academy of Sciences Publ., 2016, pp. 226-233. (In Russian).
2. Asmolov K. Dvukhsopolovinnyy sammit: kak Tramp na minutu zashel v KNDR i chto teper' budet [The two-half summit: how Trump entered the DPRK for a minute and what will happen now]. *Rossiyskiy sovet po mezhdunarodnym delam* [Russian Council on Foreign Affairs]. (In Russian). Available at: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/dvukhsopolovinnyy-sammit-kak-tramp-na-minutu-zashel-v-kndr-i-chto-teper-budet/> (accessed 02.08.2019).

Информация об авторе

Дьячков Илья Владимирович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры востоковедения; доцент кафедры японского, корейского, индонезийского и монгольского языков. Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: dyachkov@naver.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-0811>

Поступила в редакцию 03.10.2019 г.

Поступила после рецензирования 24.10.2019 г.

Принята к публикации 22.11.2019 г.

Information about the author

Ilya V. Dyachkov, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Oriental Studies Department; Associate Professor of Japanese, Korean, Indonesian and Mongolian Languages Department. Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation, Moscow, Russian Federation. E-mail: dyachkov@naver.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7058-0811>

Received 3 October 2019

Reviewed 24 October 2019

Accepted for press 22 November 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-209-212
УДК 93/94

**Рецензия на монографию В.В. Нефедова «СЕПГ и культура ГДР.
М.: Научно-политическая книга, 2019. 559 с.
ISBN 978-5-906594-32-7»**

Владимир Иванович ШУВАЛОВ

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
440026, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, 40

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-4511>, e-mail: vi-shuvalov@rambler.ru

**Review of the V.V. Nefedov's monograph "SED and Culture of the GDR.
Moscow, Scientific and political book Publ., 2019, 559 p.
ISBN 978-5-906594-32-7"**

Vladimir I. SHUVALOV

Penza State University
40 Krasnaya St., Penza 440026, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-4511>, e-mail: vi-shuvalov@rambler.ru

Аннотация. Дана оценка монографии, посвященной истории и культурному развитию Германской Демократической Республики. Высоко оценена историческая и культурологическая квалификация В.В. Нефедова. Дан глубокий анализ поставленной проблемы. Монография ярко иллюстрирует общую культуру стран социализма.

Ключевые слова: Социалистическая единая партия Германии; Германская Демократическая Республика; Коммунистическая партия Советского Союза; СССР; культура; социализм

Для цитирования: Шувалов В.И. Рецензия на монографию В.В. Нефедова «СЕПГ и культура ГДР. М.: Научно-политическая книга, 2019. 559 с. ISBN 978-5-906594-32-7» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 184. С. 209-212. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-209-212

Abstract. We give evaluation of the monograph devoted to the history and cultural development of the German Democratic Republic. We highly appreciate V.V. Nefedov's historical and cultural qualification. We give a deep analysis of the stated problem. The monograph vividly illustrates the general culture of the socialism countries.

Keywords: Socialist Unity Party of Germany; German Democratic Republic; Communist Party of the Soviet Union; Union of Soviet Socialist Republics; culture; socialism

For citation: Shuvalov V.I. Retsenziya na monografiyu V.V. Nefedova «SEPG i kul'tura GDR. Moskva: Nauchno-politicheskaya kniga, 2019. 559 s. ISBN 978-5-906594-32-7» [Review of the V.V. Nefedov's monograph "SED and Culture of the GDR. Moscow, Scientific and political book Publ., 2019, 559 p. ISBN 978-5-906594-32-7"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 209-212. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-209-212 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Научное исследование В.В. Нефедова посвящено анализу деятельности Социалистической единой партии Германии в Германской Демократической Республике в области культуры в условиях осуществления новой культурной политики с 1949 по 1990 г.

Повествование же соответственно начинается с мая 1945 г.

В своем труде автор сквозной логикой повествования последовательно связывает порядок развития событий. Это, прежде всего, средства массовой информации – газеты «Нойес Дойчланд» и «Правда», журналы

«Айнхайт» и «Огонек», архивные материалы из Архива внешней политики РФ, результаты встреч и бесед с деятелями политики культуры и др.

Автор последовательно и объективно рассматривает эволюцию организационной структуры, хозяйственные и финансовые возможности, государственное регулирование социально-экономических процессов в Восточной Германии на протяжении 40 лет существования ГДР.

Логично, что построение работы предполагает решение исследовательских задач нескольких уровней или направлений: методологического – в плане критики марксистского понимания культуры и встраивания культурной революции, ее движения в структуру модернизационных процессов; источниковедческого – создание такой системы аргументации, которая позволяет экстраполировать данные автора в сопредельные темы; связанные с культурой и, наконец, содержательного – относительно получения нового знания о процессах и явлениях исторической действительности.

Сохраняющийся устойчивый интерес научной общественности к подобной проблематике, несмотря на кратковременность существования ГДР во второй половине XX века, легко объясняется сменой методологической парадигмы, что незамедлительно вызвало необходимость определения роли и места культуры в идеологическом процессе любого государства, культуры – цивилизации, как процесса в истории модернизации Восточной Германии после 1945 г.

К одним из «неудобных» вопросов исследовательской практики, на наш взгляд, принадлежит проблема дефиниции социалистической культуры как продукта исторической эволюции немецкого общества в новых условиях, то есть тем самым признается возможность либо конвергенции или вживления традиции в модернизированное бытие, либо трактуется в качестве дискурса, как противопоставление традиции, как признак качественного перелома в системе социально-экономической интеграции и социальных представлений, связанного с утверждением нового мировоззрения и организации общества.

Обратимся к структуре монографии. Она состоит из введения, четырех глав, каждая из которых, в свою очередь, разделена на пара-

графы. Всего их насчитывается 14. Завершают монографию заключение, объемные примечания и список библиографии.

Первая глава характеризует политику СЕПГ в области культуры в период становления и первого этапа развития ГДР, с 1949 по конец 1950-х гг. Особенно важным здесь является то, что автор обращает пристальное внимание на формирование концепции СЕПГ в области культуры.

Глава вторая непосредственно посвящена партийной политике СЕПГ в наполнении содержания и форм «биттерфельдского пути» в культуре и формированию в республике творческих союзов – Союзов писателей, художников и т. д., по аналогии с творческими организациями Советского Союза.

В третьей главе уделено внимание модификации культурной политики правящей восточногерманской партии в 1970-е гг. Это было время, когда на смену «строгому» В. Ульбрихту в ГДР пришел к власти более «либеральный» Э. Хонеккер.

Четвертая глава посвящена агонии СЕПГ и ее культурной политике в Республике в конце 1980-х гг. Детально, с привлечением архивных материалов, автор шаг за шагом анализирует причины определенных успехов и явных неудач в политике руководства правящей партии.

В заключении автор приходит к выводу о том, что культурная политика СЕПГ в Восточной Германии, призванная по статусу (согласно с большевистской идеологической парадигмой) выполнить своего рода прогрессивную миссию прорыва в новое общество, способствовать переходу на новую, более совершенную в цивилизационном отношении ступень организации общественного производства, объективно выполняло функцию вытеснения свободной конкуренции на рынке идеологии, частично нейтрализуя при этом негативные последствия перехода к административно-командной системе управления культурной жизнью ГДР.

Среди главных аспектов актуализации «культурной» темы в современную нам эпоху выступает практическая значимость исторического опыта изучаемого типа трудовой активности граждан ГДР под неусыпной опекой со стороны СЕПГ и «штази» – аналога советского КГБ. Ответить на вопрос, насколько перспективно в условиях ГДР «воз-

рождение» или «реанимация» культурно-исторической немецкой традиции (даже в самом названии ощущается тщетность надежды в тоталитарных условиях на масштабный рост и развитие), позволит анализ культурных событий в период (далеко неслучайно) реализации новой культурной политики, то есть в эпоху, часто рассматривающуюся как первый опыт конвергенции традиционализма и модернизации.

Данный вывод позволяет рассматривать культурную политику СЕПГ как своего рода компенсирующий фактор, приобретающий все более весомое значение по мере углубления противоречий социально-экономического порядка в Восточной Германии, вызванных ходом модернизации, а следовательно, тесно связанный с культурой Западной Германии, с товарным производством и развитой рыночной экономикой в ФРГ. Кроме того, оперативные принципы организации производства, производные от идеи общественного самоуправления, могут развиваться только в условиях либерализации политического режима, что и было в ФРГ (этого-то и не было в ГДР).

Все это находит свое отражение в закономерном сомнении в реальности перспективы возможного консенсуса СЕПГ и гражданского общества в ГДР. Система аргументов, предложенная В.В. Нефедовым в параграфе «Модификация культурной политики СЕПГ в 70-е годы», убедительно доказывает тезис о несовместимости сформировавшегося политического режима и независимых и неподконтрольных сегментов культурного рынка.

Проведенный анализ экономической составляющей культурной политики СЕПГ в условиях перехода к новой политике, тесно связанной с СССР, позволил автору сделать вывод о том, что идеологии КПСС и СЕПГ были похожи как близнецы-братья, торговая и производственная деятельность осуществлялась в крайне неблагоприятных условиях, обусловленных хозяйственной разрухой и последствиями Второй мировой войны 1939–1945 гг., жесткой политикой государства. Однако материалы III главы, посвященной анализу культурной политики правящей партии, также свидетельствуют о сложном, тернистом пути развития культуры как в СССР, так и в ГДР, функционировавшей во многих

отношениях лишь благодаря государственной поддержке.

Относительная свобода деятелей культуры, определенные имущественные льготы — на практике «советский протекционизм» обернулся выхолащиванием исторического значения немецких культурных традиций. Как считает автор, государство сначала весьма эффективно использовало данную форму самоорганизации для вытеснения буржуазной идеологии, а затем полностью охватило данный сегмент сферой своего контроля путем вовлечения деятелей культуры в плано-централизованную систему социалистического народного хозяйства.

Особый интерес вызывают последние главы монографии, связанные с анализом социальных аспектов проблематики культуры. Подобные аспекты исследовательской практики выводят достаточно традиционную в советской историографии «культурную» тематику на качественно новый уровень развития.

По мнению В.В. Нефедова, вытеснение любого «неформала» из сферы культурной жизни на поздней стадии существования ГДР практически ликвидировало всякое влияние СЕПГ на культурное строительство, что имело мало общего с экономической целесообразностью и преследовало чисто политические цели, а закончилось полным крахом самой ГДР.

К несомненно мелким недочетам данного издания можно отнести отсутствие именного алфавитного указателя, предметного указателя, общего списка сокращений и аббревиатур (не все читатели владеют немецким языком). На наш взгляд, чуть по-другому можно было бы составить список источников и литературы, точнее расшифровать и конкретизировать названия используемых фондов из Архива внешней политики Российской Федерации. В то же время для профессиональных историков-германистов отсутствие всех этих данных однозначно не будет являться препятствием для изучения данной монографии.

Попробуем резюмировать. Монография В.В. Нефедова вызывает большой научный интерес, является значительным шагом вперед в деле развития «культурной» истории в странах социализма. В ходе анализа кустарно-идеологической деятельности осуществ-

ляется реконструкция многих социальных, социально-политических, социально-экономических процессов, имевших место в новейшей истории Германии во второй поло-

вине XX века. Предложенная автором система аргументации является убедительным основанием для представленных в работе выводов и обобщений.

Список литературы

1. *Нефедов В.В.* СЕПГ и культура ГДР. М.: Науч.-полит. кн., 2019. 559 с. ISBN 978-5-906594-32-7

References

1. Nefedov V.V. *SEPG i kul'tura GDR* [SED and Culture of the GDR]. Moscow, Scientific and political book Publ., 2019, 559 p. ISBN 978-5-906594-32-7 (In Russian).

Информация об авторе

Шувалов Владимир Иванович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры всеобщей истории и обществознания. Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация.
E-mail: vi-shuvalov@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-4511>

Поступила в редакцию 29.10.2019 г.
Поступила после рецензирования 19.11.2019 г.
Повторное рецензирование 12.12.2019 г.
Принята к публикации 20.12.2019 г.

Information about the author

Vladimir I. Shuvalov, Doctor of History, Professor, Professor of General History and Social Studies Department. Penza State University, Penza, Russian Federation.
E-mail: vi-shuvalov@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-4511>

Received 29 October 2019
Reviewed 19 November 2019
Second peer review round 12 December 2020
Accepted for press 20 December 2019

