



Дата выхода: 24 декабря 2025 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 6(101) 2025

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

*Коротков А.М. - главный редактор
Штыров А.В. - заместитель главного редактора
Караваева А.С. - редактор
Спиридонова О.И. - дизайнер*

grani@vspu.ru

8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

Международная научная конференция «Теория и практика формирования субъектности будущего педагога в современной системе педагогического образования»

- ГРЕВЦЕВ И.А. Комплексный подход к разработке и реализации технологии развития цифровой ИИ-компетенции у педагогов в организациях дополнительного профессионального образования 4
- ТЕРЕХОВА М.С., СЕРГЕЕВА Е.В. Симуляционный тренинг как средство развития коммуникативной компетентности педагога 8

Международная конференция «Художественно-эстетическое воспитание детей в современной семье»

- ШИЛКИН В.А. Приобщение детей и подростков к традиционной народной культуре как средство воспитания в современной семье 14

XII Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция «Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов. Физико- и общественно-географический анализ территорий»

- КОЗЛОВА А.А., ЗРЯНИН В.А. Палеогеографические предпосылки образования комплекса муравейников волосистого лесного муравья *Formica lugubris* Zett. в Пустыньском заказнике 20

Педагогические науки

- ЛАВРЕНТЬЕВА З.И. Готовность студентов к работе с детьми с миграционной историей в парадигме инклюзивного образования 26
- ПУТИЛО А.О. Методика организации дидактических игр в процессе изучения «Деяний святых апостолов» в воскресной школе для детей 31

Исторические науки

- БЕЛИЦКАЯ М.А. Профилизация высшей школы СССР в 1930-е годы (по материалам Нижнего Поволжья) 36

НАСЕКИН М.А. Местная противовоздушная оборона Сталинграда в 1941–1942 гг.: источниковедческий анализ постановления городского комитета обороны № 140	41
ФЕДЯНИНА Т.П., МЕРКУРЬЕВА В.С. Культурно-просветительская деятельность Саратовского общества любителей изящных искусств в области драматургии и художественного чтения (по материалам местной периодической печати)	46

Международная научная конференция «Теория и практика формирования субъектности будущего педагога в современной системе педагогического образования»

УДК 371.14 + 37.018.46

И.А. ГРЕВЦЕВ

(Орёл)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ИИ-КОМПЕТЕНЦИИ У ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Описываются результаты разработки технологии развития цифровой ИИ-компетенции учителей и её внедрения в педагогическую практику Бюджетного учреждения Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования».

Ключевые слова: педагогическая технология, дополнительное профессиональное образование педагогов, цифровая компетенция, искусственный интеллект, комплексный подход.

IVAN GREVTSEV

(Oryol)

THE COMPLEX APPROACH TO THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF DIGITAL ARTIFICIAL INTELLIGENCE COMPETENCE OF TEACHERS IN THE INSTITUTIONS OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION

The results of designing the technology of development of digital artificial intelligence competence of teachers and its implementation in the pedagogical practice of the Budgetary Institution of Further Professional Education of the Oryol region "Institute of Education Development" are described.

Key words: pedagogical technology, supplementary professional education of teachers, digital competence, artificial intelligence, complex approach.

Актуальность исследований, посвященных формированию и развитию у педагогов специальных компетенций, связанных со способностью и готовностью применять в профессиональной деятельности и образовательном процессе современные цифровые технологии, в том числе на основе искусственного интеллекта, в настоящее время бесспорна. Многочисленные стратегические и нормативные документы закрепляют вектор на цифровую трансформацию отечественной системы образования на разных уровнях её организации, на повышение интеллектуальной и цифровой зрелости этой общественной отрасли. Указанные тенденции не могут не отражаться на профессиональных требованиях к современному учителю, социальных ожиданиях относительно его личности и развития и приводят к включению соответствующих компетенций в требования профессиональных и образовательных стандартов. Так, профессиональным стандартом в области педагогической деятельности предусмотрена необходимость владения общепедагогической, общепользовательской и предметно-педагогической компетентностью педагогов для эффективного осуществления трудовых функций по обучению школьников навыкам применения современных цифровых технологий [7].

Бурное развитие и всестороннее внедрение технологий искусственного интеллекта способствовало увеличению в последние несколько лет количества научных работ в области педагогики, посвящен-

ных формированию и развитию цифровых компетенций на основе искусственного интеллекта. Первые работы по данной проблематике появились еще в начале XXI в. и были посвящены организации методических систем подготовки будущих педагогических кадров различного предметного и образовательного профиля к использованию технологий искусственного интеллекта (исследования Г.Г. Исаевой [4], А.А. Широких [11]). Уже в них авторы отмечали возрастающее влияние технологий искусственного интеллекта в качестве тренда развития современного образования на разных уровнях и перспективность их применения для повышения эффективности обучения. Современные исследования развивают этот вектор, концентрируясь, в основном на включении технологий и методов формирования цифровой ИИ-компетенции у будущих учителей в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования (В.В. Клочихин [5], Л.А. Плотникова [6], К.В. Розов [9]). Активно обсуждается рассматриваемая проблематика на страницах педагогической периодики. Компетентностный подход к развитию профессионализма школьных учителей в области применения технологий искусственного интеллекта реализован в статьях Т.А. Бороненко, В.С. Федотовой [1], М.Ю. Глотовой, Е.А. Самохваловой, О.А. Мухлыниной [3], С.В. Титовой, И.В. Харламенко [10] и других ученых, которые затрагивают вопросы использования таких технологий в расширении возможностей персонализированного обучения педагогов, изменения роли преподавателя в образовательном процессе, структуры и диагностики цифровых компетенций на основе искусственного интеллекта. Несмотря на увеличение количества исследований в рассматриваемом проблемном поле, согласимся с И.В. Роберт в том, что в настоящее время не обоснованы направления подготовки учителей в части применения технологий искусственного интеллекта как инструмента повышения эффективности образовательного процесса, оптимизации профессиональной деятельности [8].

На основании обзора современной литературы по проблемам формирования цифровых ИИ-компетенций педагогов, собственного опыта преподавательской деятельности, опыта коллег была разработана педагогическая технология, направленная на достижение педагогической цели по формированию и развитию цифровой ИИ-компетенции у педагогов. По своему содержанию технология реализует комплексный подход к дополнительному профессиональному образованию и объединяет преимущества краткосрочных образовательных форматов (мастер-классов, вебинаров, тренингов, анализа кейсов и т. п.) с преимуществами традиционного формата программы повышения квалификации, а также интегрирует возможности формального и неформального дополнительного профессионального образования. В рамках системного подхода комплекс предусмотренных технологией образовательных мероприятий был поделен на направления-блоки, по каждому из которых сформирован календарный план реализации технологии (см. рис. на с. 6). В рамках педагогического моделирования при конкретизации таких направлений автор ориентировался на последовательность формирования цифровой ИИ-компетенции таким образом, чтобы ни один из этапов не был проигнорирован и для каждого были целенаправленно реализован спектр образовательных мер.

В рамках каждого тематического направления-блока педагогической технологии был сформирован комплекс образовательных мероприятий с указанием даты и периода их реализации. Например, в рамках информационно-просветительского блока внимание было сконцентрировано на активизации деятельности по популяризации технологий искусственного интеллекта как инструмента оптимизации педагогического труда, распространении этой информации в педагогическом сообществе. Для этого запланированы дискуссионные форматы работы (онлайн-лектории с участием спикеров-экспертов), на сайте БУ ОО ДПО «Институт развития образования» [3] размещались диджитал-стенды, информационные материалы и инфографика с описанием возможностей и преимуществ ИИ-решений для педагогов. Авторизированным пользователям сайта и платформы цифровой образовательной среды Орловской области была организована систематическая рассылка с анонсами проводимых образовательных мероприятий. В обучающем блоке был определен план проведения краткосрочных образовательных мероприятий (мастер-классов, тренингов, вебинаров и т.п.), а также предусмотрена реализация программы повышения квалификации, направленной на развитие цифровой ИИ-компетенции учителей.

В рамках практического блока предусмотрена демонстрация методических кейсов слушателей в результате освоения ими образовательной программы, а также формирование банков данных с описанием успешного опыта применения технологий искусственного интеллекта педагогами региона, в том числе с возможностью поиска информации о кейсах по предметной специализации. Развивающий блок представлен мероприятиями конкурсного педагогического движения, например, методическим кейс-чемпионатом «ИИ-решения в школьном образовании», формированием сообщества педагогов-инноваторов в формате клуба. Экспертный блок реализует спектр мер по наставничеству, привлечению активных в применении ИИ-сервисов педагогов к разработке методических рекомендаций и специальных образовательных программ по развитию цифровых компетенций, а также модулей предметно-ориентированных программ повышения квалификации по данной тематике. По направлению педагогической рефлексии был организован регулярный мониторинг образовательных потребностей орловских учителей в развитии цифровых ИИ-компетенций, уровня их развития с формированием аналитических и исследовательских отчетов.



Рис. Результаты конструирования педагогической технологии в соответствии с этапами формирования цифровой ИИ-компетенции у педагогов

Основное содержание технологии представлено специальной программой повышения квалификации модульного типа «Искусственный интеллект в образовании: развитие цифровой ИИ-компетенции педагогических работников» с включением в её структуру модулей «Нормативное регулирование и государственные стратегические ориентиры использования ИИ-технологий в сфере образования», «ИИ-технологии в современной педагогической практике и цифровой образовательной среде» и «Разработка и реализация кейса с использованием ИИ-технологий». Программа реализовывалась в очно-заочном формате с применением возможностей электронных технологий и дистанционной образовательной среды в течение 2 недель, с нагрузкой в 10 часов лекционных занятий и 26 часов практических занятий. Итоговым заданием стала подготовка методического кейса по применению любой из освоенных технологии искусственного интеллекта для генерации учебного материала к уроку с учетом предметной специализации профессиональной деятельности конкретного учителя.

По результатам исследования было выявлено, что если у педагогов контрольной группы (54 чел.), не принимавших участие в реализации педагогической технологии, уровень сформированности цифровой ИИ-компетенции практически не изменился (13,1 против 13,3 оценочных баллов при максимуме в 20 баллов), то у педагогов экспериментальной группы наблюдалось существенное увеличение оценок (с 13,1 до 16,4 баллов, рост на 21% за период проведения опытно-экспериментальной работы). Показательно, что если освоение программы повышения квалификации в значительной степени повлияло на развитие когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов цифровой ИИ-компетенции, то краткосрочные форматы были более эффективными для формирования её профессионально-деятельностного и рефлексивного компонентов.

Таким образом, расширение практики использования технологий на основе искусственного интеллекта в работе педагога – объективная реальность, тренд развития школьного образования, поддерживаемый в стратегических документах развития отрасли федерального уровня. Если на уровне подготовки будущих учителей, в целом обладающих более высоким уровнем цифровой грамотности, положительно воспринимающих и быстро осваивающих цифровые технологии, эти тенденции находят продолжение в факультативных и иногда обязательных учебных дисциплинах при реализации образовательных программ, то для уже работающих педагогов данный профессиональный дефицит актуален и может быть устранен только в рамках системы дополнительного профессионального образования. Представляется, что педагогическая технология развития цифровой ИИ-компетенции у педагогов должна носить комплексный характер и включать в себя не только продолжительные и целенаправленные программы повышения квалификации, но и мероприятия информационно-просветительского, проблемно-ориентированного характера, а также широкий спектр мер по формированию ресурсов для самообразования. По результатам опытно-экспериментальной работы по реализации педагогической технологии можно сделать вывод о том, что она положительно влияет на все компоненты цифровой ИИ-компетенции педагогов, достоверно обеспечивает их развитие и может быть рекомендована для реализации в педагогической практике региональных институтов развития образования.

Литература

1. Бороненко Т.А., Федотова Т.С. Генеративный искусственный интеллект в образовании: новые задачи и компетенции педагога // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 2(111). С. 228–233.
2. БУ ОО ДПО «Институт развития образования»: [сайт]. URL: <https://xn--h1albh.xn--p1ai/>.
3. Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А., Мухлынина О.А. Развитие навыков в области нейросетевых технологий: возможности и преимущества // Наука и школа. 2023. № 5. С. 162–172.
4. Исаева Г.Г. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к использованию элементов искусственного интеллекта: на примере отрасли «информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии»: дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2013.
5. Клочихин В.В. Методика обучения студентов коллокациям на основе корпусных технологий искусственного интеллекта (английский язык, языковой факультет) : диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2024.
6. Плотникова Л.А. Развитие готовности педагогов к использованию смарта – технологий в процессе обучения: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2022.
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 06.10.2025).
8. Роберт И.В. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании // Пространство педагогических исследований. 2024. Т. 1. № 1. С. 60–75.
9. Розов К.В. Методика подготовки будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта: дисс. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2024.
10. Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. № 69. С. 220–246.
11. Широких А.А. Методическая система подготовки учителя информатики по основам искусственного интеллекта: дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2007.

УДК 378

М.С. ТЕРЕХОВА, Е.В. СЕРГЕЕВА

(Волгоград)

СИМУЛЯЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Обосновывается актуальность развития коммуникативной компетентности как структурного ядра профессиональной субъектности педагога. Анализируется противоречие между высокой значимостью данной компетенции для успешной педагогической деятельности и ее недостаточным развитием в рамках традиционных моделей подготовки. В качестве эффективного решения предлагается внедрение симуляционного тренинга, технология которого успешно апробирована в других профессиональных сферах. Доказывается, что симуляция создает безопасную образовательную среду для отработки коммуникативных навыков, моделируя сложные профессиональные ситуации взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка педагога, симуляционный тренинг, симулятор педагогической деятельности, нейросеть, эмоциональное выгорание.

MARINA TEREKHOVA, ELENA SERGEEVA

(Volgograd)

SIMULATION TRAINING AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHER

The urgency of development of communicative competence as the structural center of professional subjectivity of teacher is substantiated. There is analyzed the contradiction between the high significance of this competence for the successful pedagogical activity and its insufficient development in the context of traditional training models. The introduction of simulation training, its technology is successfully tested in the other professional spheres, is suggested as the efficient solution. It is shown that the simulation creates the safe educational environment for mastering the communicative skills, designing the complicated professional situations of cooperation with the subjects of the educational process.

Key words: communicative competence, professional training of teacher, simulation training, simulator of pedagogical activity, neural network, emotional burnout.

Современная образовательная парадигма, ориентированная на принципы гуманизации и субъект-субъектного взаимодействия, предъявляет повышенные требования к личности педагога. В условиях трансформации роли учителя из транслятора знаний в навигатора в информационном пространстве и модератора образовательных ситуаций, на первый план выходит его коммуникативная компетентность. Данная компетенция становится не просто профессионально значимым качеством, а фундаментальным условием эффективности и психологического благополучия в профессии.

Понимая коммуникативную компетентность как способность и готовность вступать в различного рода (невербальные и вербальные, устные и письменные) контакты для решения коммуникативных задач (передачи информации, ведение переговоров, установление и поддержание контактов и т. п.), для педагога данная компетенция является стержнем профессиональной субъектности – способности педагога осознанно, активно и ответственно управлять своей профессиональной деятельностью, выступать ее автором и творцом.

Однако, анализируя практику подготовки будущих педагогов можно отметить, что коммуникативный компонент в системе профессиональной подготовки и профессионального развития педагогов воспринимается скорее как метанавык, не требующий специального внимания. Традиционные образовательные программы в педагогических вузах и на курсах повышения квалификации делают акцент

на предметно-методической и психолого-педагогической подготовке, оставляя развитие собственно коммуникативных умений побочным результатом теоретических лекций или практических занятий. Это порождает серьезное противоречие: молодой специалист, выходящий из стен вуза, может обладать глубокими предметными знаниями, но оказывается не готов к многообразию и интенсивности реального профессионального общения.

Последствия данного дисбаланса носят системный характер. Согласно многочисленным исследованиям в области педагогической психологии, именно коммуникативные трудности являются одной из ключевых причин профессиональной деформации, синдрома эмоционального выгорания и, как следствие, раннего ухода из профессии [5, с. 82]. Напряженная социальная ситуация в педагогическом коллективе, неудовлетворенность психологическим климатом, недостаточный уровень социальной поддержки, ощущение недооцененности результатов профессиональной деятельности приводит к хроническому стрессу, потере мотивации, эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личных достижений [5].

В поисках эффективных технологий, позволяющих целенаправленно формировать и развивать коммуникативные навыки в условиях, максимально приближенных к реальности, закономерно обращение к опыту тех профессиональных сфер, где уже наработана практика применения симуляционного обучения, более того в настоящее время это один из важнейших этапов подготовки будущих специалистов.

Симуляционное обучение – это метод обучения, основанный на моделировании реальных процессов, имитации реального случая и направленный на формирование, совершенствование и отработку практических навыков, включая навыки коммуникации [1, с. 16]. В медицине будущие врачи и медсестры отрабатывают процедуру информирования пациента о диагнозе, ведения сложного разговора с родственниками, взаимодействия в мультидисциплинарной команде. Ключевое преимущество симуляции – безопасность: ошибка, совершенная на тренинге, не влечет за собой реальных негативных последствий для пациента, но становится необходимым ресурсом для рефлексии и коррекции поведения.

Также можно обратиться к опыту симуляционного обучения в авиационной и космической отрасли, где уже давно имеются полномасштабные тренажеры, точно воспроизводящие кабины воздушных судов и позволяющие пилотам отрабатывать действия в штатных и нештатных ситуациях, включая отказы оборудования и сложные метеоусловия. Однако отработка именно коммуникативных навыков там не центральное звено, как и в военной подготовке, где используются тактические тренажеры для отработки боевых действий, симуляторы вождения и стрельбы, обеспечивающие безопасное освоение сложной техники. Для нашего исследования в большей степени интересны бизнес-симуляции, где обучающиеся управляют виртуальными компаниями в условиях динамичного рынка, и переговорные тренажеры для отработки навыков делового общения. В юриспруденции имеется практика симуляций судебных процессов, позволяющих будущим юристам отрабатывать выступления в суде и процедуру допроса свидетелей. В психологической и социальной работе коммуникативные тренажеры используются для отработки консультативных техник и навыков работы в кризисных ситуациях.

Прямая аналогия с педагогикой очевидна. Отрабатывать коммуникативную компетентность непосредственно на реальных детях и родителях не только неэтично, но и профессионально рискованно. Педагог, находящийся в состоянии неуверенности или стресса, может нанести психологическую травму ученику, спровоцировать эскалацию конфликта с родителем, подорвать свой авторитет.

Основываясь на анализе Т.С. Паниной и Л.Н. Вавиловой, был сделан вывод, что симуляционный тренинг представляет собой интерактивный метод обучения [4, с. 33]. В отличие от традиционной педагогической практики, симуляционный тренинг позволяет не просто наблюдать за профессиональной деятельностью, а целенаправленно и многократно отрабатывать поведенческие модели,

совершать и анализировать ошибки без риска причинения ущерба реальным участникам образовательного процесса.

Успешный опыт апробации иммерсивного симулятора [6], созданного исследовательским коллективом Волгоградского государственного социально-педагогического университета, показал, что студенты нуждаются в тренинговой площадке для отработки навыков. Более того в обратной связи от 321 студента, участвующих в эксперименте в рамках освоения психолого-педагогического модуля, наибольшую успешность показал симулятор с отработкой коммуникативных навыков с применением чат-ботов от платформы character.ai [7].

Анализируя опыт участия в работе с симулятором студентов разных курсов, можно определить, что в системе профессионального становления педагога симуляционный тренинг выполняет ряд ключевых функций:

1. *Адаптационная* функция означает, что тренинг способствует сокращению разрыва между теоретической подготовкой и реальной профессиональной деятельностью, обеспечивая «мягкий» вход в профессию и снижая уровень стресса и тревожности у будущих специалистов.

2. *Обучающая* функция направлена на непосредственное развитие конкретных навыков: вербальной коммуникации, педагогического такта, разрешения конфликтов, аргументации своей позиции перед учениками, родителями и коллегами.

3. *Диагностическая* функция позволяет выявить сильные и слабые стороны в коммуникативной компетентности каждого студента, определить индивидуальные зоны ближайшего профессионального развития.

4. *Рефлексивная* функция стимулирует развитие профессионального самосознания и критического мышления через обязательный анализ собственных действий и их последствий.

5. *Мотивационная* функция подразумевает, что успешное разрешение смоделированных сложных ситуаций повышает уверенность в себе, укрепляет профессиональную самооценку и усиливает мотивацию к педагогической деятельности.

Эффективность симуляционного тренинга обеспечивается соблюдением следующих принципов:

– Принцип психологической безопасности заключается в создании атмосферы, в которой ошибка воспринимается не как неудача, а как ресурс для обучения. Все участники тренинга должны гарантировать друг другу конфиденциальность и поддерживающую обратную связь.

– Принцип реалистичности подразумевает, что сценарии тренинга должны быть аутентичными и отражать актуальные проблемы современной образовательной среды (например, такими как работа с инклюзией, взаимодействие в цифровой среде, профилактика буллинга).

– Принцип активности устанавливает, что участник является не пассивным наблюдателем, а активным субъектом, принимающим решения и несущим за них ответственность в рамках смоделированной ситуации.

– Принцип последовательности предполагает, что сложность сценариев должна возрастать постепенно.

– Принцип обратной связи означает, что без качественной обратной связи с участием опытного модератора (педагога-психолога, методиста) тренинг теряет большую часть своей развивающей ценности.

Основываясь на анализе работ Ф.Ф. Дудырева и О.В. Максименковой, можно обозначить, что симуляции – это одна из форм практико-ориентированного обучения вне рабочего места [2, с. 267]. Для реализации симуляционного тренинга могут быть использованы следующие методы и технологии:

1. Метод дебатов со сменой модератора. Применим в рамках практических занятий в рамках решения какой-либо педагогической проблемы и направлен на развитие навыков управления дискуссией и оперативного анализа услышанного. Смена модератора необходима, потому что именно модератор будет тем, на кого направлена работа по повышению коммуникативной компетенции.

Пример: студенты распределяются на команды «за» и «против», готовят аргументы, выступают с речами и участвуют в перекрестных вопросах, задача модератора создать психологически безопасную атмосферу, следить за ходом дискуссии, обеспечивать плавный переход между этапами обсуждения, тактично вмешивать при нарушении этики общения, выявлять логические противоречия в позициях участников, следить за сохранением предметности и содержательности обсуждения, формулировать общие выводы по итогам дискуссии.

2. Деловая игра также представляет собой форму интерактивного обучения, моделирующую профессиональную деятельность и обеспечивающую погружение участников в целостную проблемную ситуацию с распределением ролей и наличием общей цели.

Пример: перед участниками ставится ситуация, что в школе отмечается рост конфликтов между учениками 7-х классов. Распределяются следующие роли: директор, завуч, классные руководители, школьный психолог, социальный педагог, представитель родительского комитета. Ставится задача: выявить причину обострения поведения учащихся и разработать комплекс мер по профилактике и разрешению конфликтных ситуаций.

3. Кейс-метод (разбор конкретных ситуаций). Кейс представляет собой описание реальной или максимально приближенной к реальности профессиональной ситуации, содержащей проблему и требующей решения. Наиболее классический вариант – решение педагогических ситуаций. Однако, наибольшую продуктивность решение кейса имеет с последующим проигрыванием бесед с участниками образовательного процесса.

Пример: командный разбор кейса «Ученик систематически не выполняет домашние задания. Беседы с ним и родителями не приносят результата». Группа анализирует причины, выдвигает гипотезы и разрабатывает алгоритм действий для педагога.

4. Использование технологий искусственного интеллекта (ИИ). Опыт реализации иммерсивного симулятора [6] с чат-ботами показывает, что сочетание кейс-метода с отработкой решения на виртуальном персонаже дает максимальный симуляционный эффект. Создание диалоговых систем (чат-ботов) или виртуальных персонажей платформах Character.AI и GigaChat [7, 8], имитирующих поведение учеников, родителей, коллег с заданными психологическими портретами и поведенческими паттернами позволяют отрабатывать многие коммуникативные навыки.

Пример: отработка беседы с виртуальным «родителем», который агрессивно оспаривает выставленную оценку. ИИ-технология в реальном времени генерирует реплики, реагируя на слова педагога, что позволяет отработать тактику деэскалации конфликта и конструктивного диалога. Преимущества такого механизма заключается в её масштабируемости и доступности в любое время, а также в возможности многократных повторений.

Использование виртуальных персонажей, управляемых искусственным интеллектом, является для педагогики инновационным и высокоперспективным направлением в развитии симуляционных технологий. Данный подход позволяет вывести тренинг на качественно новый уровень, обеспечивая неограниченную вариативность, стандартизацию условий и глубокую персонализацию обучения.

Для создания ИИ-персонажа нужно описать их поведенческие черты, фоновую историю, коммуникативные паттерны, это сделает взаимодействие с ними максимально реалистичным.

Приведём примеры будущих сценариев для симуляционных тренингов.

Ситуация: «Разговор с подростком о систематическом нарушении дисциплины». ИИ-персонаж: ученица 8-го класса, демонстрирующий пассивно-агрессивное поведение, немотивированность в обучении, отрицание проблемы. Её ключевая фраза: «Мне всё равно. Мне просто скучно на вашем уроке. А другие тоже вертелись, но Вы ко мне прицепились».

Цель тренинга для педагога: развить умение устанавливать контакт с сопротивляющимся подростком, использовать технику «Я-высказываний», выявлять истинные мотивы поведения, вовлечь ученика в принятие ответственности за свои поступки.

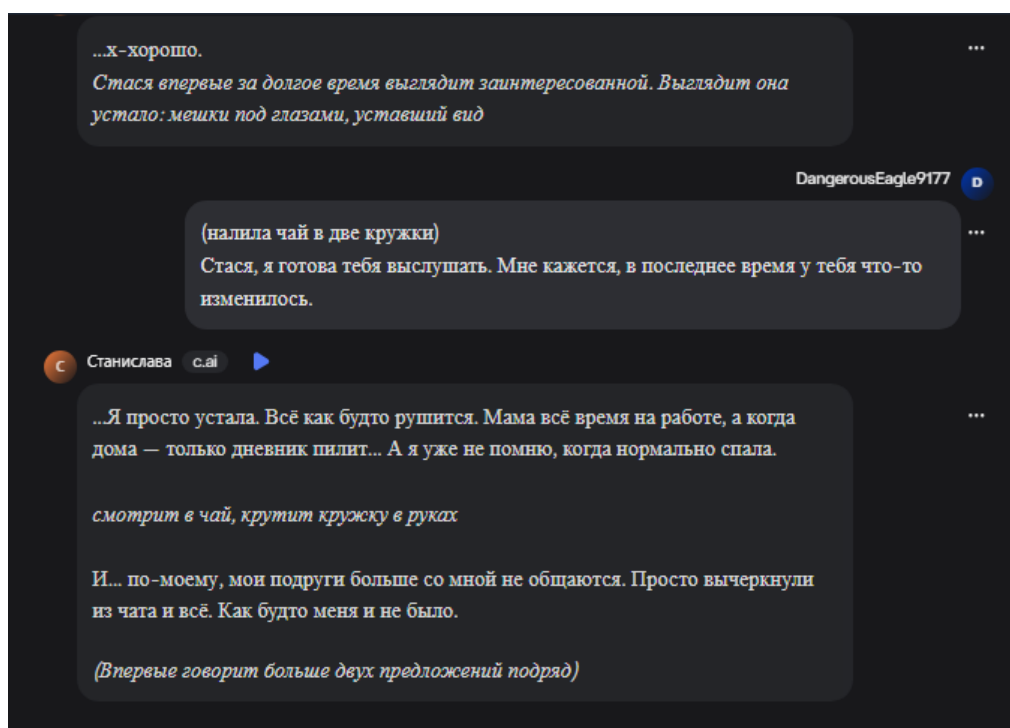


Рис. Фрагмент диалога с чат-ботом «Стася» на платформе Character.ai [7]

Возможные варианты развития сценария: ИИ-персонаж может «открыться» и рассказать о реальных проблемах (сложности в семье, буллинг со стороны одноклассников), если педагог выберет эмпатичную и поддерживающую стратегию (рис.).

Ситуация: «Конфликт с родителем из-за академической успеваемости». ИИ-персонаж: мать ученика 6-го класса, настроенная агрессивно-обвинительно. Ее ключевая фраза: «Вы просто не умеете учить! Почему у моего ребенка “двойка”?»

Цель тренинга для педагога: отработать навыки деэскалации конфликта, активного слушания, перевода диалога в конструктивное русло, формулирования четких и аргументированных претензий к ученику, совместного поиска решений.

Возможные варианты развития сценария: в зависимости от тактики педагога, ИИ-персонаж может постепенно снижать агрессию и идти на диалог или, напротив, усиливать давление, имитируя манипуляции и переход на личности.

Ситуация: «Сложный разговор с коллегой о несогласованности требований». ИИ-персонаж: опытный, но консервативно настроенный учитель-предметник. Ее ключевая фраза: «Я 20 лет так работаю, и меня все устраивало. Не надо мне указывать, как вести уроки».

Цель тренинга для педагога: отработать навыки профессиональной дискуссии, тактичного предъявления претензий, поиска компромисса, отстаивания своей позиции без перехода на конфликт.

Возможные варианты развития сценария: диалог может привести к конструктивному соглашению о единых требованиях или, в случае неудачной тактики, к обострению межличностного конфликта.

В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение симуляционных тренингов с использованием персонажей на основе искусственного интеллекта представляет собой мощный инструмент для развития коммуникативной компетентности педагога. Данная технология позволяет целенаправленно и безопасно формировать навыки поведения в типичных и критических профессиональных ситуациях, которые невозможно в полной мере смоделировать в рамках традиционной практики.

Такой подход не только способствует профилактике эмоционального выгорания и закреплению молодых специалистов в профессии, но и активно формирует их профессиональную субъектность. Педагог, уверенно владеющий инструментарием эффективной коммуникации, становится подлинным субъектом своей деятельности, способным трансформировать потенциальные конфликты в ситуации развития и сотрудничества. В дальнейшем мы планируем продолжать наращивать банк сценариев и персонажей, а также оценить долгосрочный эффект от применения подобных тренингов на реальную педагогическую практику.

Литература

1. Бондаренко Е.В., Хоронько Л.Я. Симуляционное обучение как ведущее направление развития медицины // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3.
2. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255–276.
3. Пазухина С.В. Модель профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников // Эрго-дизайн. 2023. № 2(20). С. 168–178.
4. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. Известия УРО РАО. 2007. № 6(48). С. 32–41.
5. Погорелов Д.Н. Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2(35). С. 78–85.
6. Сергеева Е.В., Сергеев А.Н. Технологическое обеспечение иммерсивности теоретической психолого-педагогической подготовки будущих педагогов в вузе // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2024. № 7(190). С. 36–45.
7. Character.AI: [сайт]. URL: <https://character.ai/>.
8. GigaChat: [сайт]. URL: <https://giga.chat/>.

**Международная конференция «Художественно-эстетическое
воспитание детей в современной семье»**

УДК 37.035.6

В.А. ШИЛКИН

(Волгоград)

**ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ
КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ**

Представлены материалы, связанные с воспитанием детей и подростков в современной семье посредством традиционной народной культуры, а также предложены различные формы взаимодействия детей и родителей. Демонстрируется авторский подход по организации и проведению детских фольклорно-этнографических экспедиции в семью.

Ключевые слова: воспитание, современная семья, традиционная культура, народные традиции, семейные традиции, фольклор, экспедиция.

VALERIY SHILKIN

(Volgograd)

**INTRODUCING CHILDREN AND TEENAGERS TO TRADITIONAL FOLKLORE CULTURE
AS THE MEANS OF EDUCATION IN MODERN FAMILY**

The materials, associated with the education of children and teenagers in the modern family by the means of the traditional folk culture, are presented. There are suggested the different forms of interaction of children and parents. The author's approach to the organization and realization of children's folklore and ethnographic expeditions in family is demonstrated.

Key words: education, modern family, traditional culture, folk traditions, family traditions, folklore, expedition.

В современном мире, характеризующемся глобализацией и стремительным развитием технологий, дети и подростки оторваны от своих культурных корней, подвержены влиянию массовой культуры, зачастую не отражающей глубинные национальные ценности и нравственные ориентиры. Подрастающее поколение является свидетелем многих событий мирового масштаба, связанных с «запретом» русской культуры, стремлением переписать историю. В связи с этим важной задачей, поставленной на государственном уровне, является формирование духовного мира человека третьего тысячелетия, возрождение народных традиций на основе воспитательного потенциала традиционной народной культуры и музыкального фольклора. Народная культура, являясь квинтэссенцией многовекового опыта, мудрости и нравственных ценностей народа, может стать мощным инструментом воспитания детей и подростков в современной семье.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается как «деятельность, направленная на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [27].

В настоящее время в открытом доступе существует большое количество литературы, связанной с воспитанием детей и подростков в семье посредством традиционной народной культуры [4, 9, 11, 24, 15]. Известный собиратель детского фольклора, этнограф, музыковед Г.М. Науменко

создал свыше 30 трудов, связанных с этнографией детства, каждый его труд – это настольная книга для родителей, воспитателей, учителей, мечтающих вырастить детей в духе традиционной культуры [5, 17, 16, 18]. Н.Л. Шашуков с целью систематизации и осмысления материалов этнографических и фольклорных источников по традиционному воспитанию детей разработал и апробировал программу курса для учащихся 1–9 классов «Отражение опыта народной педагогики в произведениях русского фольклора» [28].

Большой вклад в изучение народной педагогики внес известный этнограф и педагог Г.С. Виноградов, давший описание сущности этого явления как составной части педагогической культуры народа. Он утверждает, что народная педагогика «не столько система, сколько сумма знаний, умений». По справедливому замечанию Г.С. Виноградова, когда речь идет о народной педагогике, то имеется в виду не педагогическая теория, а прежде всего педагогическая практика [6].

К.Д. Ушинский в своих работах акцентировал внимание на важности прививания детей к традиционным культурным ценностям. Он впервые в России использовал термин «народная педагогика». По его убеждению, воспитание, пропитанное народными корнями, способно перестроить всю образовательную систему, опираясь на жизненный опыт народа. К.Д. Ушинский подчеркивал, что в языке отражается душа народа, где прослеживается живой мост между прошлым, настоящим и будущим. Родной язык, по его мнению, является наиболее эффективным инструментом воспитания, который обучает естественно и эффективно. «Общественное воспитание усиливает и развивает в человеке чувство принадлежности к народу, значительно способствует формированию национального самосознания». Оно оказывает «впечатляющее и благоприятное воздействие на прогресс общества, его язык, литературу, законы, в общем, на всю его историческую судьбу» [26, с. 46].

Изучение трудов К.Д. Ушинского оказало значительное влияние на формирование педагогических взглядов П.П. Блонского [3]. Он также признавал народную педагогику источником педагогического знания, видя особую воспитательную эффективность новой школы в единстве и взаимодействии народного воспитания и народной трудовой школы, т. е. в преемственности народной научной педагогики [2].

Последователем К.Д. Ушинского является А.С. Макаренко, который считал, что народная педагогика должна опираться на житейскую мудрость, на «обыкновенный здравый смысл». Большое внимание как фактору воспитания А.С. Макаренко уделял народной игре и танцу. Преподавание в своих учебно-воспитательных учреждениях он строит с опорой на родной язык, на народные традиции трудового и семейного воспитания [13].

В настоящее время опубликовано множество материалов, посвященных приобщению и воспитанию детей через народные традиции. Эти исследования подчеркивают важность сохранения и интеграции культурного наследия в образовательный процесс и семье, что способствует развитию нравственных и патриотических качеств у подрастающего поколения. Исследования И.Ю. Мильковской, А.О. Савиной, О.Н. Рябовой и Р.М. Султыговой, М.А. Рыбловой [14, 21, 22, 23, 25] вносят значительный вклад в изучение данной темы. Они рассматривают различные аспекты нравственно-патриотического и этнокультурного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Несмотря на большой возрастающий интерес к традиционной народной культуре, существует ряд проблем, препятствующих ее полноценному использованию в семейном воспитании. Это недостаточная информированность родителей о возможностях и преимуществах народной культуры. Влияние на детей современных нано технологий и различных гаджетов. Мало проводится культурно-образовательных программ для родителей и детей по традиционной культуре. В системе дошкольного и школьного образования не уделяется должного внимания воспитанию детей в духе русских традиций. Для возрождения и укрепления семейных ценностей, нужно обязательно обращаться к традиционной народной культуре, которая обладает особыми формами семейного воспитания, в том числе и художественными.

Традиционная культура и фольклор, являясь неотъемлемой частью социального опыта, предоставляют уникальную возможность для более глубокого понимания реальности, а также исторических

и национальных особенностей своего народа. На протяжении многих веков человечество передавало накопленные знания и умения в области воспитания последующим поколениям. Традиционная народная культура и фольклор органично вписывались в народную педагогику, позволяя в наиболее доступной форме передавать молодым поколениям эстетические, духовные и воспитательные нормы и порядки, сложившиеся в течение веков.

Во все времена участие детей в семейных и календарных обрядах и праздниках было своего рода способом познания жизненного опыта, накопленного предыдущими поколениями, и погружения в традиции и обычаи своего народа. Через эти обряды дети учились и получали необходимые знания, знакомились с традициями, песнями, брали пример со старших.

Воспитание внуков откладывает свою печать на характер старшего поколения, а бабушки и дедушки играют ключевую роль в этом процессе. Их влияние на внуков выходит за рамки заботы и ухода, поскольку они выступают хранителями семейных традиций и ценностей, которые передаются из поколения в поколение. В условиях современных реалий, когда родители проводят много времени на работе и часто отсутствуют дома, значимость бабушек и дедушек становится особенно высокой. Их опыт и мудрость помогают детям формировать уверенность в себе и чувства принадлежности к семье. Эти связи не только укрепляют семейные узы, но и создают уникальные воспоминания, которые остаются с детьми на всю жизнь. Являясь связующим звеном между поколениями, старшее поколение также находит поддержку и заботу со стороны внуков, что делает отношения взаимными и многогранными.

В настоящее время эта традиция почти утрачена, а вместе с этим теряется связь ребенка со своим родом. Сейчас в большинстве случаев молодые семьи хотят жить отдельно от своих родителей. Бабушки не могут постоянно находиться с внуками, а внуки больше времени проводят в детских садах и школах и почти не видят своих родителей. Сегодня многие родители полагаются на преподавателей, направляя детей в кружки, студии, учреждения дополнительного образования, надеясь, что именно они будут заниматься воспитанием. Такая тенденция говорит о том, что роль воспитания, прежде неотъемлемой части семейной жизни, теперь частично перекладывается на плечи посторонних людей. На воспитание детей традиционными народными средствами в свое время отрицательно повлиял и рост больших городов, куда из сельской местности устремлялись молодые люди в поисках работы, распались традиционные большие семьи, что привело к постепенному разрушению традиционных форм воспитания и уклада жизни.

В настоящее время, когда очевидным стал кризис системы воспитания, необходимо вернуть традиционные способы воспитания в семью, где они могут реализовываться в различных формах взаимодействия детей, родителей, старшего и младшего поколений.

Приведем лишь некоторые примеры. Так, совместное чтение сказок, былин формируют у детей моральные принципы, учат различать добро и зло, развивают воображение и фантазию [19]. В пословицах и поговорках содержится житейская мудрость, они учат правилам поведения, передают нравственные ценности [7]. Через народные песни до детей и подростков можно не только развивать их певческие и музыкальные способности (музыкальный слух, чувство ритма и др.), но и донести чувства и переживания, свойственные народной ментальности, воспитывать любовь к Родине и гордость за нее [20]. Загадки – развивают у детей логическое мышление, наблюдательность и смекалку [1], народные игры и забавы – ловкость, силу, координацию движений, формируют чувство коллективизма, взаимопомощи и ответственности, учат соблюдать правила и проявлять честность [8]. Народные праздники и обряды создают атмосферу радости, веселья и единения, знакомят с историей и традициями, укрепляют семейные узы [12]. Народные ремесла и декоративно-прикладное искусство развивают мелкую моторику, творческое мышление и эстетический вкус, приобщают к труду, учат ценить красоту ручной работы [10].

Очень важно, чтобы в каждой современной семье сложились свои определенные семейные традиции, которые позволят передать знания и умения от старшего поколения к младшему. Это могут быть:

- составление и изучение своей родословной и совместное создание семейного древа;

- просмотр семейных фотографий с установлением родственных связей, в сопровождении рассказов старших родственников;
- совместное приготовление традиционных блюд, так, на Сороки можно вместе с детьми изготавливать птичек-жаворонков, на Пасху – красить яйца и печь куличи, можно готовить традиционные блюда, которые бытуют в семье.

Очень важно совместное времяпрепровождение детей и родителей – посещение музеев, выставок, совместное чтение сказок, былин, легенд с дальнейшим обсуждением, посещение массовых народных мероприятий, таких как Масленица, Троица, День славянской культуры и письменности, фестивали традиционной культуры, во время которых не только дети, но и родители могут погрузиться в атмосферу праздника, могут исполнять народные песни и танцы, участвовать в мастер-классах по традиционным народным ремеслам, посещать вечерки и пр.

В настоящее время очень важно изучать и сохранять многовековые традиции наших предков, т. к. с каждым днем уходят носители и знатоки традиционной народной культуры. Одной из форм по сохранению и популяризации традиционной культуры могут выступать фольклорно-этнографические экспедиции, но такая формы работы с детскими фольклорными коллективами используется редко, ведь не все преподаватели могут грамотно составить опросники и подготовить своих учеников к поездке, организовать трансфер и саму экспедицию. Однако, возможна организация особых форм фольклорно-этнографических экспедиций, доступных практически для любого контингента детей, и включающих в себя семьи детей. Здесь показательным является опыт деятельности детского фольклорного ансамбля «Журавушка» (МБУ ДО «Детская школа искусств № 11, рук. Шилкин В.А.), который, начиная с 2021 г., не только регулярно выезжает с экспедициями в сельские районы Волгоградской области, но и реализует экспедиционные формы в семьи детей-участников ансамбля.

Авторская методика представляет собой инновационный подход к интеграции полевых фольклорно-этнографических экспедиций в образовательный процесс. В условиях, когда учащиеся лишены возможности непосредственного участия в экспедициях в сельскую местность, предлагается адаптировать исследовательскую деятельность к условиям их семейного окружения. Этот метод обладает значительным педагогическим потенциалом, т. к. позволяет интегрировать образовательные, исследовательские и культурные компоненты в единое целое. Такие экспедиции формируют интерес к истории своей семьи, ребенок узнает о жизни своих предков, что способствует формированию чувства гордости за свою семью и свои корни. Подобные инициативы не только способствуют углублению образовательного процесса, но и играют ключевую роль в сохранении и трансляции культурного наследия. Они позволяют интегрировать аутентичные элементы культурной идентичности в образовательный контекст, обеспечивая тем самым преемственность традиций и ценностей.

1. Такие экспедиции развивают познавательный интерес детей. В процессе поиска и сбора информации они учатся задавать вопросы, анализировать, сравнивать, делать выводы.
2. Укрепляются связи между семейными поколениями, ребенок тесно общается со старшими членами семьи, бабушками и дедушками, которые являются носителями ценной для него информации.
3. У детей развиваются коммуникативные навыки, в процессе беседы с родственниками ребенок учится слушать, задавать вопросы, вести диалог.
4. Происходит формирование национального самосознания, изучение традиций и обычаев своей семьи позволяет ребенку лучше понять свою этническую принадлежность и почувствовать себя частью большего сообщества.
5. Активно развиваются творческие способности детей. Экспедиционные задания могут иметь творческий характер (рисование, сочинение стихов, написание рассказов, изготовление поделок).

Основываясь на личном опыте, приведем примерный проект плана проведения детской фольклорно-этнографической экспедиции в семью. Прежде всего нужно определиться с темой исследования для ребенка (генеалогическое древо семьи, история фамильной реликвии, описание традиционного календарного или семейного праздника и т. д.). Не обязательно детям давать сразу много тем для исследования, нужно постепенно исследовать материалы начиная от простого к сложному.

С обучающимся, а также их родителями нужно составить план и список вопросов для интервьюирования родственников. Ребенок должен подготовить необходимые материалы, которые ему понадобятся при работе с информантом (блокнот, ручка, фотоаппарат, диктофон).

Результаты детской фольклорно-этнографической экспедиции в семью могут быть представлены в различных формах. Это и альбомы с фотографиями и подписями, генеалогическое древо, тетради с рассказами и воспоминаниями, собранных во время экспедиции, компьютерная презентация с фотографиями, видео и текстовыми комментариями и пр.

Очень хорошо данный вариант проведения экспедиции в семью подходит для проведения занятий по «Народному музыкальному творчеству» в ДМШ и ДШИ, когда преподаватель может давать задания детям по темам согласно календарному плану. Приведем некоторые примеры из личного опыта работы:

– *по темам, связанным с календарно-земледельческими праздниками* – узнать, как ваши родители или бабушка с дедушкой праздновали Рождество Христово. Что готовили на этот праздник? Ходили христославить или колядовать? Что при этом исполняли? Готовила ваша бабушка на праздник Сороки специальную выпечку в форме птицы? Что с ней делали? Закликали весну? Приготовьте в кругу семьи жаворонка.

– *по темам, связанным с семейно-бытовыми праздниками* – Как раньше проходили свадьбы? Какие совершались свадебные обряды? Как провожали в армию?

– *по темам материнского и детского фольклора* – узнать у мамы и бабушки, какие колыбельные, потешки и прибаутки они исполняли вам в детстве? Записать текст этой колыбельной, выучить мелодию. Узнать, как они делились на команды, были какие-то считалочки? В какие игры они играли в детстве? Были какие-то дразнилки, кричалки?

– *по темам, связанным с предметами деревенского быта и костюму* – узнать какие семейные реликвии хранятся в семье, для чего они использовались в повседневной жизни? Узнать у родственников сохранились ли детали народного костюма, вышивки, рушники, скатерти? Кому эти предметы принадлежали, где использовались?

Помимо расспроса желательно записать информанта на видео или аудио, но при этом не забывать, что перед записью обязательно нужно указать ФИО информанта, его год рождения и место рождения.

Такие индивидуальные экспедиции в рамках одной семьи очень объединяют родственников на совместное времяпрепровождение, изучение истории и традиций своей семьи.

Еще одной важной задачей в рамках сохранения традиционной культуры и семейных ценностей выступает изучение и создание своей родословной. Это развивает в детях коммуникативные качества, любовь к истории своей семьи и духовно-нравственное воспитание. Во время урока по «Народному музыкальному творчеству» каждый ребенок рассказывает о истории своей семьи, это может иллюстрироваться фотографиями родственников и интересными историями из жизни. Ребенок учится говорить на публику, отвечать на вопросы преподавателя и своих одноклассников. Это так же поможет и при работе по предмету «Сольное народное пение», так как можно ребенку давать музыкальный материал той местности, откуда родом были его родственники.

Детская фольклорно-этнографическая экспедиция в собственную семью – это ценный и эффективный метод изучения своей культуры, сохранения семейной памяти и формирования идентичности ребенка. Она способствует укреплению связей между поколениями, развитию познавательного интереса и творческих способностей, а также формированию чувства гордости за свою семью и свои корни. Так, необходимо поощрять и поддерживать подобные инициативы, создавая условия для активного участия детей в изучении наследия своей семьи. Проведение такой экспедиции не только обогатит знания ребенка, но и станет важной вехой в формировании его личности и становлении как гражданина своей страны. Таким образом, предложенная методика представляет собой уникальный инструмент для интеграции полевых этнографических исследований в образовательный процесс, способствуя всестороннему развитию учащихся и формированию у них целостного представления о традиционной народной культуре.

В заключении следует подчеркнуть, что традиционная народная культура является бесценным источником мудрости, нравственных ценностей и духовного богатства. Ее интеграция в семейное воспитание способствует формированию гармонично развитой личности, любящей свою Родину, уважающей свои традиции и готовой к созидательной деятельности. В современном мире, полном вызовов и противоречий, обращение к народной культуре может стать надежным компасом, помогающим детям и подросткам ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и сохранить свою национальную идентичность. Воспитание на основе традиционной народной культуры – это инвестиция в будущее, в здоровое и духовно богатое поколение.

Литература

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. 3-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2000.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
3. Блонский П.П. О национальном воспитании. М.: Типолиитография И.Н. Кушнерев и Ко, 1915.
4. Ботякова О.А. Детский народный календарь. Солнечный круг в помощь педагогам дошкольных образовательных учреждений [5–7 лет] / худ. С.В. Михеева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2021.
5. Весна-красна, ты на чём пришла?: энциклопедия детского фольклора / сост. и обраб. Г.М. Науменко. М.: Белый город, 2012.
6. Виноградов Г.С. Народная педагогика (Отрывки и наброски). Иркутск: Вост.-Сиб. отделение Русского географического общества, 1926.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогика. М.: Издат. центр «Академия», 1999.
8. Детские подвижные игры народов СССР / сост. А.В. Кенеман; под ред. Т.И. Осокиной. М.: Просвещение, 2018.
9. Золотая веточка (книга для родителей и воспитателей). сост. Е. Якубовская. Вып. I (Альманах «Русская традиционная культура», 3/97). М.: Родник, 1997.
10. Куликов А.В. Традиционные ремесла и рукоделия. СПб., 2013.
11. Лунина Г.В. Воспитание детей на традициях русской культуры. М.: ЦГЛ, 2004.
12. Мазаев А.И. Праздник как социально-художественное явление: Опыт ист.-теорет. исслед. М.: Наука, 1978.
13. Макаренко А.С. Книга для родителей: [Лекции о воспитании детей]. М.: Просвещение, 1969.
14. Мильковская И.Ю. Особенности нравственно-патриотического воспитания детей младшего дошкольного возраста на культурных народных традициях // Вестник ВИЭПП. 2022. № 2. С. 28–35.
15. Морозов И.А., Слепцова И.С. Забавы вокруг печки. Русские народные традиции в играх. М.: Роман-газета, 1994.
16. Народное детское поэтическое творчество / сост. Г.М. Науменко; худож. Т.Ю. Хрычева. М.: Центрполиграф, 2001.
17. Науменко Г.М. Народная мудрость и знания о ребенке: Этнография детства. М.: Центрполиграф, 2001.
18. Науменко Г.М. Этнография детства: [сборник фольклорных и этнографических материалов]. М.: Белый город, 2013.
19. Николаева Н.Д. Возможности волшебного мира сказок в обучении и воспитании // Этнопедагогика в условиях модернизации российского образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф. (24 июня 2004 г.). Якутск: Якут. гос. ун-т, 2004. С. 145–147.
20. Рапацкая Л.А. Русская музыка в школе. М.: Владос, 2002.
21. Рыблова М.А. Казаки и казачки в обрядовой и трудовой жизни донской общины. Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2022.
22. Рябова О.Н., Барашкова Г.С. Этнокультурное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования // Научный поиск. 2020. № 1(35). С. 37–41.
23. Савина А.О., Москвитина Н.Ю. Роль народного искусства в нравственном воспитании детей дошкольного возраста // Вопросы педагогики. 2023. № 1-1. С. 110–113.
24. Соколова Л., Некрылова А. Воспитание ребенка в русских традициях. М.: Айрис-пресс, 2003.
25. Султыгова Р.М. Традиционно-культурный опыт духовно-нравственного воспитания детей 6–10 лет как средство повышения нравственной воспитанности младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2022.
26. Ушинский К.Д. О народности в общественном сознании // Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1: Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1988. С. 45–47.
27. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 16.11.2025).
28. Шашуков Н.Л. Народная педагогика в практике современного воспитания. Вологда: ОАО «Северсталь», 2003.

**XII Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция
«Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов.
Физико- и общественно-географический анализ территорий»**

УДК 638.42

А.А. КОЗЛОВА, В.А. ЗРЯНИН
(Нижний Новгород)

**ПАЛЕОГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЛЕКСА
МУРАВЕЙНИКОВ ВОЛОСИСТОГО ЛЕСНОГО МУРАВЬЯ
FORMICA LUGUBRIS ZETT. В ПУСТЫНСКОМ
ЗАКАЗНИКЕ**

Волосистый лесной муравей (Formica lugubris Zett.) – представитель группы рыжих лесных муравьев, образующий крупный комплекс муравейников на территории Пустынского заказника, предположительно являющийся реликтовым поселением. Рассматриваются палеогеографические предпосылки к формированию данного комплекса. Территориальная приуроченность комплекса к лесным рефугиумам периода позднего плейстоцена оценивалась с помощью геоинформационных технологий, послуживших основной методикой текущего исследования.

Ключевые слова: государственный биологический заказник «Пустынский», *Formica lugubris*, комплекс муравейников, реликтовое поселение, рефугиум.

ANASTASIYA KOZLOVA, VLADIMIR ZRYANIN
(Nizhny Novgorod)

**PALEO GEOGRAPHIC BACKGROUND OF HAIRY WOOD ANTS'
FORMICA LUGUBRIS ZETT. COMPLEX FORMATION
IN THE PUSTYN NATURE RESERVE**

The hairy wood ant (Formica lugubris Zett.) belongs to the red wood ants' group which forms a large anthill complex within the Pustyn nature reserve, presumably a relict settlement. This article is devoted to paleogeographic prerequisites for the formation of this complex. The spatial association of the complex with late Pleistocene forest refugia was assessed using geoinformation technologies, which served as primary methodology for the current research.

Key words: Pustyn state biological reserve, *Formica lugubris*, anthills complex, relict settlement, forest refugium

Введение:

Волосистый лесной муравей (*Formica lugubris* Zett.) является типичным видом для таежной зоны Палеарктики [8]. В России основная часть его ареала приходится на северо-запад страны (Архангельская, Мурманская области, республика Карелия), территорию Сибири и Дальнего Востока. В Арзамаском районе Нижегородской области, где вид отмечен в составе крупного комплекса муравейников в окр. с. Пустынь, климатические и лесорастительные условия отличаются от таковых в типичных фитоценозах таежной зоны. Следовательно, спорадичная локализация комплекса на данной территории может быть обусловлена палеогеографическими особенностями расселения вида в позднем плейстоцене.

В настоящем исследовании рассматривается взаимосвязь локализации комплекса муравейников *F. lugubris* на территории Пустынского заказника и рефугиумов темнохвойных (еловых) лесов, сформированных в позднем плейстоцене и на границе плейстоцена и голоцена (24–10,5 тыс. лет назад), что подтверждает реликтовый характер данного комплекса.

Для этого с помощью геоинформационного ПО с картографическим сервисом сопоставлены координаты комплекса и рефугиумов темнохвойных лесов, сформированных в период максимального по-

холодания последнего оледенения в позднем плейстоцене (24–17 тыс. лет назад) или межстадиальных потеплений на границе плейстоцена и голоцена (12,5–10,5 тыс. лет назад). По методу «ближайшего соседа» было выявлено возможное направление миграции *F. lugubris* из рефугиумов на территорию современной локализации комплекса.

Для сравнения в работе показаны аналогичные направления миграции *F. lugubris* из других рефугиумов. Рассматриваются примеры заселения территорий по краям ареала (Западная Европа, северо-западная часть России, Дальний Восток) и в центре ареала (Московская область, республика Марий Эл)

Характеристика района исследования

Пустынский государственный биологический (охотничий) заказник областного значения основан в 1934 г. Заказник расположен на севере Арзамасского района Нижегородской области в пойме р. Сережи, включает в себя озера карстового происхождения и примыкающие к ним лесные массивы, среди которых выделяются эталонные участки хвойных и широколиственных лесов [4].

Для территории заказника характерны песчаные равнины водно-ледникового происхождения с дюнно-бугристыми и карстовыми формами рельефа. Так, 8 карстовых озер образуют единую систему. Ближе к южной части исследуемой территории, в направлении с. Навашино, отмечены карстовые провалы, скважины, ущелья, воронки глубиной до нескольких метров и шириной до 10–15 м. Кроме того, территория характеризуется наличием высоких дюнных холмов, нетипичных для Нижегородской области в целом.

На территории заказника преобладают дерново-подзолистые и подзолистые, преимущественно песчаные и супесчаные почвы, что также нетипично для формирования комплекса муравейников данного вида [3]. Около 20% территории занято болотными торфяными почвами. Вдоль р. Сережи тянется полоса пойменных аллювиальных почв [4].

Заказник соответствует зоне хвойно-широколиственных лесов Восточно-Европейской (Русской) равнины. В системе ботанико-географического районирования эта территория лежит в Европейской широколиственной области (Среднерусская подпровинция Восточноевропейской провинции) на стыке с Евразийской таежной (хвойнолесной) областью (Валдайско-Онежская подпровинция Северо-европейской таежной провинции) [14]. Значительная часть территории заказника (69% площади) покрыта лесами. Из них 31% составляют приспевающие, спелые и перестойные леса, 38% – средневозрастные леса и молодняки (в том числе лесные культуры – 28%, естественное возобновление сосны – 5%, березы и осины – 5%) [5].

Таким образом, почвенные и лесорастительные условия на исследуемой территории лишь частично соответствуют таковым в основной части ареала *Formica lugubris*, что позволяет выдвинуть гипотезу о реликтовом характере комплекса муравейников, приуроченного к ней, и его образовании путем миграции из рефугиумов эпохи плейстоцена и границы плейстоцена и голоцена.

Материалы и методы исследования

Материалами настоящего исследования послужили результаты инвентаризации комплекса муравейников на территории Пустынского заказника, проводимой в 2014, 2016, 2022 г. [10, 11, 15], а также ранее опубликованные данные [3, 6, 9]. На их основе определены координаты и условные границы Пустынского комплекса. Для сравнения были использованы открытые и опубликованные данные о еще 8 поселениях волосистого лесного муравья на территориях, соответствующих наиболее заселенным частям ареала [1, 2, 13, 20, 21].

Также была обработана ранее опубликованная информация о плейстоценовых рефугиумах темнохвойных лесов вблизи района исследования и сравниваемых с ним территорий, также заселенных *F. lugubris* – речь идет о 27 точках, расположенных на различном расстоянии от комплексов муравейников [7, 12, 16, 17, 18].

С помощью геоинформационной платформы NextGIS с картографическим и аналитическим сервисом данные о комплексах муравейников и близкорасположенных рефугиумах были экспортированы на цифровую карту. Данные о комплексах, представленные в виде точечного слоя, были сопоставле-

ны с другим слоем точек, соответствующих локализации рефугиумов темнохвойных лесов. Расстояние между комплексами муравейников и рефугиумами вычислялось по методу «ближайшего соседа». Этот метод позволяет определить наиболее близкие к современным комплексам рефугиумы и, соответственно, потенциальные направления миграции *F. lugubris*.

При наложении слоев был выбран масштаб карты NextGIS 1:52176, при вычислении расстояния между комплексами *F. lugubris* и рефугиумами – 1:3261.

Результаты

В результате работы с точечными слоями данных была получена карта, отображающая неравномерную структуру расселения *F. lugubris* в разных частях ареала. Так, пустынский комплекс муравейников, локализованный спорадично в центральной части ареала и расположенный на окраине крупного хвойного лесного массива, можно классифицировать как обширный (>100 заселенных муравейников). Наиболее значимые муравейники приурочены к ельнику приручьевому.

Анализ точек, соответствующих комплексам муравейников, включая Пустынский, и рефугиумам темнохвойных лесов, по методу «ближайшего соседа» показал, что по краям ареала заселение вида происходит более активно, зачастую из одного рефугиума в разные фитоценозы (наблюдается большее количество комплексов, образованных вблизи одного рефугиума), в то время как в центральной части ареала, в которую входит и с. Пустынь, наблюдается более четкая корреляция между конкретными рефугиумами и комплексами (см. рис. 1).

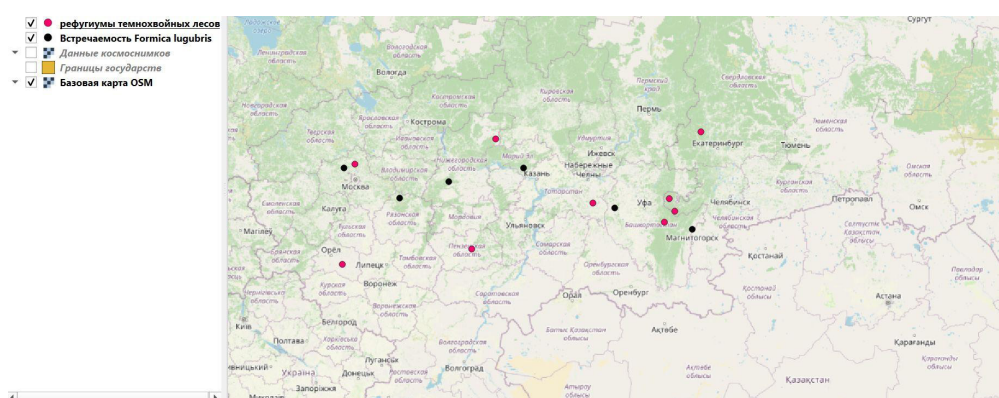


Рис. 1. Фрагмент центральной части ареала *Formica lugubris* (европейская часть России)

Так, фитоценоз на территории Пустынского заказника был заселен волосистым лесным муравьем, предположительно мигрировавшим из рефугиума, расположенного на территории современной Пензенской области – расстояние между точками, определенными как ближайшие соседи, составило 293 км, при этом комплекс единичен, образования комплексов в других близкорасположенных районах не произошло.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать с комплексом *F. lugubris* в национальном парке Марий Чодра (республика Марий Эл) – на эту территорию вид мигрировал предположительно из перигляциального леса, на границе плейстоцена и голоцена занимавшего территорию современного Киллемарского заказника – расстояние между точками, соответствующими обоим сообществам, составило ~ 155 км, дальнейшего заселения сопредельной территории муравьями также не происходило.

Схожа и предположительная картина формирования комплекса муравейников в окр. г. Солнечногорск Московской области, куда вид пришел из рефугиума, образовавшегося в ~50 км к северо-западу вблизи современного с. Ильинское.

Ситуация по краям ареала кардинально отличается. Так, например, Северная, Западная и Центральная Европа являются частью ареала, где *F. lugubris* обычен. Рефугиумов на этих территориях

меньше, но заселение происходит активнее, о чем свидетельствует большее количество сформированных комплексов (см. рис. 2).

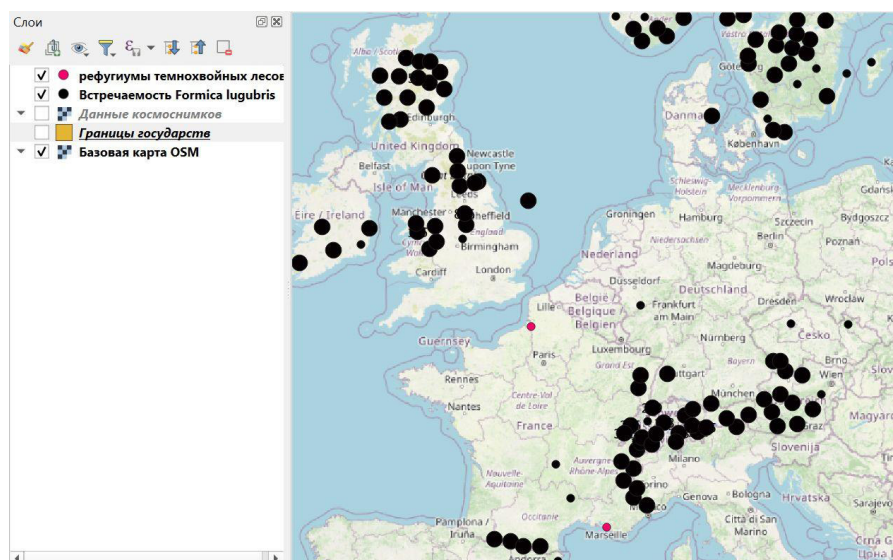


Рис. 2. Фрагмент западной части ареала *F. lugubris* с прилегающими рефугиумами темнохвойных лесов

Так, из рефугиума в Пресовском крае (Чехия) вид предположительно переселился в фитоценоз на территории Средней Моравии на расстояние ~275 и продвинулся дальше в Восточную Европу.

По восточному краю ареала ситуация схожая – на Дальнем Востоке и в Восточной Сибири наблюдается меньшее, чем в Европе, но тем не менее значительное число комплексов при немногочисленности рефугиумов темнохвойных лесов (см. рис. 3).

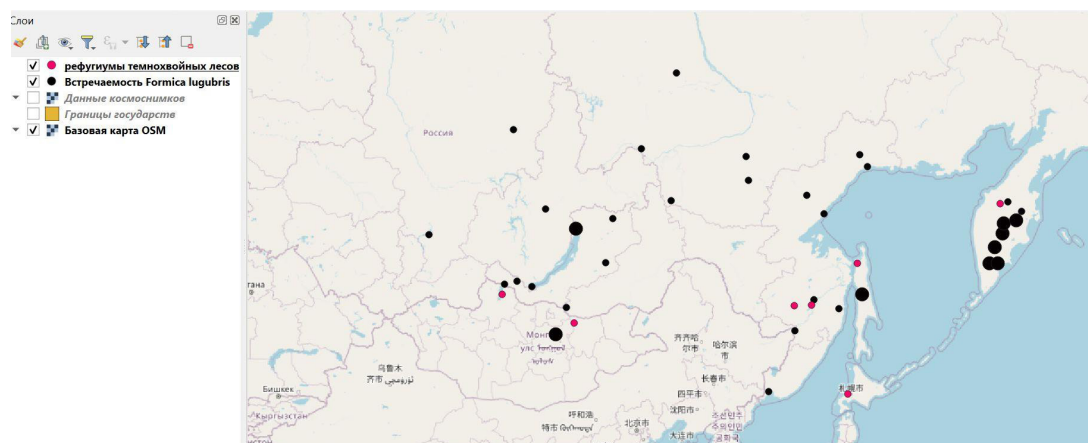


Рис. 3. Фрагмент восточной части ареала *F. lugubris* с прилегающими рефугиумами темнохвойных лесов

К примеру, Камчатский край заселен *F. lugubris*, предположительно пришедшим из рефугиума на территории современного Тигильского муниципального округа (расстояние между «ближайшими соседями» составило 553 км) и в дальнейшем распространившимся по всему полуострову (см. рис. 3). Аналогичным образом, предположительно, был заселен и Хабаровский край – расстояние от рефугиу-

ма, располагавшегося на территории современного Амурского района до ближайшего к нему комплекса *F. lugubris* в Хехцирском заповеднике, составило 224 км, при этом вид продвигался и дальше на запад.

Это позволяет предполагать, что рефугиумы темнохвойных лесов, образованные в позднем плейстоцене и на границе плейстоцена и голоцена, могли способствовать миграции *F. lugubris* в большей степени в центральной части ареала. Таким образом, комплексы муравейников волосистого лесного муравья в Центральной России, к которым относится и исследуемый в данной работе пустынский комплекс, можно считать реликтовыми.

Выводы

Проанализировав с помощью геоинформационных систем характер поселений волосистого лесного муравья в фитоценозе Пустынского заказника и сравнив со структурой расселения в той части ареала, где данный вид является обычным, мы пришли к следующим заключениям:

Территория Пустынского заказника не схожа по климатическим, лесорастительным, почвенным условиям с большей частью ареала *F. lugubris*, известного как бореопалеарктический вид и редко селящегося южнее 50° с. ш. на равнинных территориях. Таким образом, формирование комплекса муравейников данного вида на территории заказника может иметь палеогеографические предпосылки.

Размер комплекса, а также средний возраст леса на исследуемой территории также косвенно подтверждает гипотезу о реликтовом характере поселений. Преобладающее большинство древесных пород в фитоценозе образуют приспевающие и спелые леса, что способствует образованию крупных и обширных комплексов муравейников, являющемуся длительным процессом.

Соотнесение координат комплекса с ближайшим рефугиумом темнохвойных лесов, относящимся к периоду максимального похолодания последнего обледенения, позволяет сделать вывод о возможности миграции *F. lugubris* на исследуемую территорию из этого рефугиума, что также подтверждает реликтовый характер комплекса, сформировавшегося на месте заселения.

Современные ландшафтные и лесорастительные условия на исследуемой территории способствуют сохранению комплекса, учитывая природоохранный статус Пустынского заказника и текущий уровень антропогенной нагрузки.

Литература

1. Антонов И.А. Мирмекокомплексы города Байкальска // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер.: Биология. Экология. 2012. Т. 5. № 4. С. 143–146.
2. Антонов И.А., Гилев А.В. Изменчивость окраски и фенотипическая дифференциация волосистого лесного муравья *Formica lugubris* Zetterstedt, 1838 (*Hymenoptera, Formicidae*) в Байкальском регионе // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер.: Биология. Экология. 2016. Т. 15. С. 47–54.
3. Арнольди К.В. Зональные зоогеографические и экологические особенности мирмекофауны и населения муравьев Русской равнины // Зоологический журнал. 1968. Т. 47. № 8. С. 1155–1178.
4. Бакка С.В., Киселева Н.Ю. Особо охраняемые природные территории Нижегородской области: аннотированный перечень. Н. Новгород: Минприроды Нижегородской обл., 2009.
5. Васюков В.М. Ботанико-географическое районирование Приволжской возвышенности // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2012. Т. 14. № 1-7. С. 1712–1716.
6. Гилев А. В. Закономерности пространственного распределения и научные основы охраны рыжих лесных муравьев // Зоологический журнал 2010. Т. 89. № 12. С. 1413–1420.
7. Государственная геологическая карта Российской Федерации масштаба 1:200000. Издание второе. Сер.: Средневолжская. Лист О-38-XXXII (Ниж. Новгород). М: Московский филиал ФГБУ «ВСЕГЕИ», 2018.
8. Длусский Г.М. Муравьи рода *Formica* (*Hymenoptera, Formicidae, G. Formica*): Биология, практ. знания и использование таблицы для определения видов, распространенных в СССР. М: Наука, 1967.
9. Зрянин В.А., Зрянина Т.А. Новые данные о фауне муравьев (*Hymenoptera, Formicidae*) Среднего Поволжья // Успехи современной биологии. 2007. Т. 127. № 2. С. 226–240.
10. Какнаева М.С. Оценка состояния комплекса муравейников *Formicalugubris*Zett. (*Hymenoptera: Formicidae*) на территории Пустынского заказника. Н. Новгород: ННГУ, 2023.
11. Кауфман А.А. Мониторинг комплекса *Formica lugubris* Zett. (*Hymenoptera: Formicidae*) в Пустынском заказнике. Н. Новгород: ННГУ, 2015.
12. Крестов П.В., Баркалов В.Ю., Омелько А.М. [и др.]. Реликтовые комплексы растительности современных рефугиумов Северо-Восточной Азии // Комаровские чтения. 2008. № 56. С. 5–63.

13. Купянская А.Н. Муравьи (*Hymenoptera, Formicidae*) Дальнего Востока СССР. Владивосток: ДВО АН СССР, 1990.
14. Миннинзон И.Л. Ботаническая география Нижнего Новгорода. Н. Новгород, 2023.
15. Монгуш Э.О. Рыжие лесные муравьи группы *Formicarufa* Пустынского заказника и его окрестностей. Н. Новгород: ННГУ, 2016.
16. Санников С.Н., Петрова И.В., Егоров Е.В. [и др.] Поиск и выявление системы плейстоценовых рефугиумов вида *Pinus sylvestris* L. // Экология. 2020. № 3. С. 181–189.
17. Сенатор С.П., Мороз В.П. Географические условия и развитие растительного покрова Среднего Поволжья и прилегающих территорий в плейстоцене // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2017. Т. 19. № 2. С. 62–74.
18. Эволюция экосистем Европы при переходе от плейстоцена к голоцену / под ред. А.К. Марковой. М: КМК, 2008.
19. Goroshnaya A.V., Fedorov V.B., Seifert B., Pamilo P. Limited phylogeographical structure across Eurasia in twored wood ant species *Formica pratensis* and *F. lugubris* (*Hymenoptera, Formicidae*) // Molecular Ecology. 2004. Vol. 13. P. 1849–1858.
20. *Formica lugubris* Zetterstedt, 1838 // GBIF. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gbif.org/species/1314847> (дата обращения: 29.09.25).
21. Tsikas A., Karanikola P. Differences between the allometric rules governing two *Formica lugubris* Zetterstedt, 1838 // *Hymenoptera: Formicidae* ants' populations in Northern Greece. J. Entomol. Res. Soc. 2021. Vol. 23. № 3. PP. 213–224.

Педагогические науки

УДК 378+376

З.И. ЛАВРЕНТЬЕВА
(Новосибирск)

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ В ПАРАДИГМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Раскрыта сущность и результативность аксиологического и системного подходов в подготовке студентов педагогических вузов к работе с детьми с миграционной историей. Продемонстрирована ценность опоры на принципы инклюзивного образования в процессе формирования готовности к активному взаимодействию с детьми из семей мигрантов.

Ключевые слова: высшее образования, студенты, профессиональная готовность, дети с миграционной историей, аксиология, инклюзия.

ZOYA LAVRENTYEVA
(Novosibirsk)

STUDENTS' READINESS TO WORK WITH CHILDREN WITH A MIGRATION HISTORY IN THE INCLUSIVE EDUCATION PARADIGM

The article reveals the essence and effectiveness of the axiological and systemic approaches to prepare the students of pedagogical universities to work with children with a migration history. The value of relying on the principles of inclusive education in the process of forming the readiness for active interaction with children from migrant families is demonstrated.

Key words: higher education, students, professional readiness, children with migration history, axiology, inclusion.

Подготовка студентов педагогических специальностей к работе в современных образовательных организациях постоянно усложняется. Обусловлено это тем, что повышаются требования к осуществлению образовательного процесса и существенно меняются характеристики состава обучающихся. Образование в школе становится все более насыщенным по содержанию, нацелено на овладение метапредметными навыками, приобретает черты цифровизации и технологической направленности. В связи с ориентацией на суверенизацию страны возрождаются идеи опоры на национальную стратегию образования. Повышается актуальность приобщения школьников к национальным традиционным ценностям. На передний план выходят процессы воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся.

Усложнение процесса обучения и воспитания происходит на фоне принципиальных изменений социально-психологического состояния современного детства. Психологические исследования убедительно доказывают, что современный ребенок более чувствителен [4], более обусловлен социальными обстоятельствами [9], дольше находится в состоянии детства [1], имеет высокий адаптационный потенциал [3], склонен к минимализму и самосохранению [7]. Более того, меняется социальная структура обучающихся: в одном классе могут обучаться дети из состоятельных и экономически неблагополучных семей; одаренные дети и дети с задержкой психического развития; дети с родным и неродным русским языком; дети, поступившие в школу по месту жительства и выбравшие ее с позиции качества образования. Все это свидетельствует о том, что подготовка студентов в вузе к работе с современными

* Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ №073-03-2025-062/1 от 19.03.2025 г. по теме «Подготовка педагогов к работе с детьми с миграционной историей в вузе».

ми школьниками должна строиться на принципиально новых методолого-теоретических основаниях и адекватных педагогических принципах.

В данной статье остановимся только на небольшом фрагменте – подготовке студентов к работе с детьми с миграционной историей. В этом фрагменте, как в капле воде, отражаются большинство тенденций и противоречий современного детства: социально-психологическая нестандартность; нетрадиционные способы адаптированности; трудности коммуникации; уход от педагогического воздействия в эмоциональной сфере; незнакомые признаки отклонений в поведении; социальное одиночество и т. п. [2]. В целом можно сказать, что обучающийся с миграционной историей имеет такой же (или близкий, по сути) набор социально-психологических качеств, как и любой современный ребенок, только он выделяется внешне и более чувствительно воспринимается педагогами. Следовательно, если будущие учителя будут готовы работать с детьми с миграционной историей, они будут готовы к работе и со всеми другими категориями обучающихся.

В связи с тем, что не существует юридически закрепленного термина, сначала определимся с понятием «дети с миграционной историей». В нашей интерпретации – это несовершеннолетние иностранные граждане, временно пребывающие в России вместе со своими семьями мигрантов, и дети с российским гражданством, но родившиеся в семьях, родители которых приехали в нашу страну из-за рубежа.

С нашей точки зрения, наиболее целесообразными в современной ситуации являются аксиологический и системный подходы к отбору содержания и принципов подготовки студентов к работе с детьми с миграционной историей.

Аксиологический подход (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин) подчеркивает необходимость формирования у студентов ценностного отношения к личности вне зависимости его национальной принадлежности. Необходимо формировать, прежде всего, психологическую готовность студентов работать с детьми из семей мигрантов в ценностной парадигме, т. е. формировать готовность принимать ребенка, приехавшего в нашу страну из другого государства, как ценность и признавать ценность ребенка как нового члена российского сообщества [5].

Более того, аксиологический подход направляет профессорско-преподавательский состав и студентов на понимание необходимости распространять среди обучающихся с миграционной историей ценностей, на которых строится российское образование [6]. Выделяя детей с миграционной историей в отдельную категорию, нуждающуюся в особой психолого-педагогической поддержке, аксиологический подход оставляет их в системе объективных отношений со сверстниками, для которых Россия является родиной, а русский язык – родным. Работа в смешанных многонациональных классах на основе аксиологии строится не просто на взаимном уважении культур и национальных особенностей, а именно на приобщении всех обучающихся (без исключения детей с миграционной историей) к ценностям государства, обеспечивающим образование детей в суверенной национальной системе. Идея приобщения к российским национальным ценностям, особенно при получении детьми из семей мигрантов российского гражданства, становится не только педагогической, но общегосударственной задачей. Развитие сопричастности к российским ценностям – ценностной установкой современного образования среди детей с миграционной историей [8].

Системный подход (В.П. Ананьев, П.П. Блонский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, М.М. Рубинштейн) обеспечит логичность, последовательность и усложнение знаний о специфике работы с детьми с миграционной историей в российских образовательных организациях. Для того, чтобы профессиональные компетенции были прочными и устойчивыми, необходимо, чтобы темы, связанные с миграцией, включались в самые разные учебные дисциплины и программы педагогических практик [6, с. 1397]. Это позволяет студентам видеть взаимосвязи между явлениями, например, психологическим состоянием и уровнем познавательного интереса, понимать, как они связаны между собой и с общей характеристикой обучающегося.

Изучение специфики работы с детьми с миграционной историей в разных дисциплинах позволяет структурировать информацию – создавать чёткие схемы, классификации, ментальные карты, которые помогают упорядочить знания и легче их запоминать; активно применять знания – не просто пассивно воспринимать информацию, а активно её анализировать, синтезировать, применять на практике, решать задачи, отвечать на вопросы, объяснять другим; фокусироваться на главном – выделять ключевые идеи, принципы, закономерности, не увязая в мелочах.

Совокупность аксиологического и системного подходов подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей обеспечивает, с одной стороны, понимание студентами смыслов работы с мигрантами, демонстрирует важность учета национальной идентичности обучающихся, обогащает психологические знания специфическими сведениями об индивидуальных особенностях детей с миграционной историей; с другой – осознание общности закономерностей психолого-педагогического сопровождения обучающихся в ситуации приобщения к традиционным российским ценностям.

Наиболее полно, с нашей точки зрения, аксиологический и системный подходы могут быть реализованы при ориентации подготовки будущих педагогов к работе с детьми с миграционной историей в парадигме инклюзивного образования.

Инклюзия, как процесс включенности всех групп населения в общие социальные отношения и взаимодействия, входит в стратегические задачи многих международных организаций, а также выступает фундаментальной категорией социальной политики и общественной жизни нашей страны [10]. Она рассматривается как ключевое условие обеспечения благополучия, качества жизни и расширения возможностей развития всех людей. При этом главное заключается не столько в функциональной необходимости включения тех или иных «элементов» в систему. Принципиально важным является формирование особой этики заботы и уважения к разнообразию, что должно стать сердцевинной принципа инклюзивности в образовании в работе с детьми с миграционной историей. Принцип инклюзии базируется на понимании сущности индивидуального развития человека с разными возможностями в контексте базовых методологических положений Л.С. Выготского о социальной, культурной, исторической обусловленности его внутреннего мира, об общих законах развития всех людей, о наличии колоссальных компенсационных возможностей человека. Он позволяет делать акцент на педагогической задаче формирования совместной общности детей и молодежи с разными потребностями как средстве стимулирования процесса самопонимания, самоутверждения каждого ребенка и взрослого. В школьном сообществе многообразие представлено разными детьми, имеющими свои психологические, социальные, культурные, религиозные, национальные особенности. Формирование дифференцированного восприятия многообразия и создание системы поддержки лежит в основе идеи инклюзивного образования. Речь идет о включении всех детей в общее социально-образовательное пространство как равных и уважающих друг друга субъектов.

Уровень готовности студентов работать с детьми с миграционной историей в парадигме инклюзивного образования подтверждается нашими эмпирическими данными, полученными в результате опроса 186 студентов института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, обучающихся по программам «Психология и социальная педагогика» и «Обществознание и внеучебная деятельность». Респондентами выступили студенты 3–5-х курсов, которые освоили дисциплину по выбору «Методика работы с детьми с миграционной историей», были вовлечены в реализацию образовательных проектов по работе с детьми с миграционной историей, прошли несколько педагогических практик на базе школ, где обучается значительное число детей из семей мигрантов.

В результате 98% опрошенных ответили, что они полностью разделяют принципы инклюзивного образования, считают важным опорой на инклюзию как в работе с детьми с особенностями здоровья, так и с детьми с миграционной историей. Среди ценностей инклюзии для организации взаимодей-

ствия с детьми с миграционной историей первые строчки рейтинга заняли: интеграция разных культур (82%); обогащение друг друга (67%); безусловная способность принимать других людей (43%).

Оценивая свой уровень готовности к работе с детьми мигрантов в парадигме инклюзивного образования по десятибалльной шкале, третьекурсники преимущественно выбирали оценку «шесть», отмечая высокий уровень знаний о психологических особенностях миграции в детском возрасте, высокий уровень умения устанавливать контакты с детьми с миграционной историей и обеспечивать групповое взаимодействие между российскими школьниками и приезжими одноклассниками. Выпускные курсы оценивали свою готовность существенно выше: средний балл оказался 8,6. Они подчеркивали, что начали понимать причины нестандартного поведения среди детей с миграционной историей, связывая их с национальными традициями тех стран, откуда приехали семьи мигрантов. Старшекурсники научились находить в национальных традициях детей с миграционной историей ресурсы, которые обеспечивают более высокий интерес к знаниям и служат основой построения межличностных отношений в классе. Респонденты старших курсов отмечали, что начинают понимать чувства и настроения приезжих детей, часто обращаются к приемам невербального общения.

Среди трудностей у студентов третьего курса были обнаружены даже сложности в произношении имен детей из семей мигрантов: об этом написали 18% опрошенных. К выпускному курсу данную трудность отметили только два человека, что составляет сотые доли процентов. Вместе с тем, сложность в построении общения с родителями на всех курсах заняли первую строчку рейтинга наиболее часто встречающихся трудностей. Более 30 % респондентов сказали, что испытывают трудности в выборе способов обеспечения дисциплины на уроках, когда нарушителями выступают дети с миграционной историей или когда, конфликт развивается на национальной почве.

В ходе проведенного исследования было установлено, что серьезную роль в принятии идей инклюзии в работе с детьми с миграционной историей сыграл тот факт, что многие студенты в школьном возрасте учились в инклюзивных образовательных организациях. В 59% случаев в их классах были одноклассники с ОВЗ или дети из семей мигрантов. Несколько человек отметили, что они сами имели статус ребенка с миграционной историей. Это означает, что многие явления и процессы они знают изнутри, лично их переживали и готовы относиться к изучаемым вопросам со всей серьезностью. В дополнительных беседах они отмечали, что раскрытие педагогических смыслов тех или иных событий, связанных с детьми с миграционной историей, меняют их отношение к детям мигрантов в целом и помогают переоценивать свой детский опыт.

В качестве острых тем, с которыми студенты столкнулись на практике, но не познакомились на учебных занятиях, были названы: способы коррекции знаний по истории России и всеобщей истории при поступлении на обучение иностранных несовершеннолетних 8–10 классов; способы общения молодых учительниц с отцами из мусульманских семей; особенности вовлечения в воспитательный процесс девочек, прошедших ритуал повязывания хиджаба; методика воздействия на поведение детей из семей мигрантов в неформальных группах, действующих по месту жительства с компактным проживанием национальной диаспоры.

Обсуждая результаты исследования готовности будущих педагогов к работе с детьми с миграционной историей в парадигме инклюзивного образования, подчеркнем, что успех во многом зависел от того, что обучение студентов строилось на аксиологическом подходе и носило системный характер. Строгое подчинение учебной, внеучебной работы со студентами и специальное планирование педагогических практик обеспечило усвоение принципов инклюзии в отношении детей с миграционной историей. Уровень готовности к работе с детьми из семей мигрантов и их родителями придавал уверенности в работе с классом в целом. Несомненным подтверждением высокого уровня профессиональной готовности студентов, обучающихся в парадигме инклюзивного образования, является тот факт, что 70% студентов старших курсов института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета работают в школах г. Новосибирска.

Литература

1. Андреевкова А.В. Нормативность представлений о возрастных границах основных жизненных этапов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2025. № 1(185). С. 3–28.
2. Андронникова О.О. Факторы социально-психологической адаптации детей-мигрантов в российском образовании, трудности и практики интеграции // Обзор педагогических исследований. 2025. Т. 7. № 3. С. 75–85.
3. Арлашева Л.В., Казин Э.М., Касаткина Н.Э. Педагогическая модель совершенствования здоровьесберегающего и адаптационного потенциала подростков в образовательном пространстве школы // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 2(18). С. 105–113.
4. Игнатович С.С., Магдалинова Ю.Д., Мамбеталина А.С. Психологические особенности развития эмоциональной сферы подростков // Педагогика: история, перспективы. 2023. Т. 6. № 1-2. С. 170–191.
5. Киселева Е.В. Психологическая готовность учителя к работе с детьми с миграционной историей // Воспитание школьников. 2025. № 6. С. 3–9.
6. Лаврентьева З.И., Фуряева Т.В., Скрыпникова Е.М. Принципы подготовки педагогов к работе с детьми с миграционной историей в дисциплинах и практиках ядра педагогического образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 9. С. 1394–1403.
7. Марьясис И.Б., Гончарова Е.М. Формирование социально-психологических потребностей несовершеннолетних в процессе социализации // Вестник Московского университета МВД России. 2021. № 4. С. 301–304.
8. Социально-педагогическое сопровождение иностранных несовершеннолетних обучающихся, плохо владеющих русским языком: монография / Гуляевская Н.В., Киселева Е.В., Лаврентьева З.И. Новосибирск: Новосибирск. гос. пед. ун-т, 2024.
9. Фельдштейн Д.И. Современное Детство: проблемы и пути решения // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2(19). [Электронный ресурс]. URL: https://www.svf.ru/universitet/nauka/Prem_D.I.Feldstein/article/vestnik_psyobr_2009_2_Feldstein.pdf (дата обращения: 12.10.2025).
10. Фуряева Т.В. Концептуальные модели социальной инклюзии в образовании // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XV Междунар. науч. конф., посвященной 80-летию Победы в Великой Отечественной войне / отв. ред. В.А. Адольф. (г. Красноярск, 10–12 апр. 2025 г.). Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2025. С. 139–144.

УДК 372.8

А.О. ПУТИЛО
(Волгоград)

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ «ДЕЯНИЙ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ» В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Рассматривается роль игровых форм в современной учебно-воспитательной деятельности, с акцентом на дидактические игры, используемые в преподавании религиозных дисциплин в воскресных школах Русской Православной Церкви. Автор подчеркивает педагогическую и психологическую значимость игр, как эффективных средств активизации познавательной деятельности и формирования социальных навыков у учащихся в возрасте 11–13 лет. Показано, что использование игровых технологий способствует развитию творческого потенциала детей, повышению их мотивации и эффективности обучения, а также формирует умения самостоятельного анализа и рефлексии. Приводятся конкретные примеры игровых приемов, таких как ребусы, карты, театрализованные сценки и квесты, демонстрирующие положительный воспитательный и образовательный эффект при работе с подростками в религиозной образовательной среде.

Ключевые слова: дидактическая игра, методика преподавания религиозных дисциплин, воскресная школа для детей, православие.

ANNA PUTILO
(Volgograd)

METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF DIDACTIC GAMES IN THE STUDY OF “THE ACTS OF THE HOLY APOSTLES” IN RELIGION SCHOOL FOR CHILDREN

The article examines the role of game-based forms in modern educational and upbringing activities, with a focus on didactic games used in teaching religious subjects in the religion schools of the Russian Orthodox Church. The author emphasizes the pedagogical and psychological significance of games as the effective tools for activating cognitive activity and developing social skills among the students at the age of 11–13. It is shown that the use of game technologies contributes to the development of children’s creative potential, increases their motivation and learning effectiveness, and also develops the skills of independent analysis and reflection. There are provided the specific examples of game techniques, such as riddles, maps, dramatized scenes, and quests, demonstrating their positive educational and developmental effects during the work with adolescents in a religious educational environment.

Key words: didactic game, teaching methodology for religious disciplines, religion school for children, Orthodoxy.

В современной учебно-воспитательной работе значительное место занимают игровые формы, пришедшие из дошкольной педагогики, сейчас они широко применяются в педагогической работе со школьниками и даже со студентами ссузов и вузов.

Л.С. Выготский, один из главных теоретиков игры в психолого-педагогической деятельности, пишет: «Если мы обратимся к примитивному человеку, мы увидим, что в играх детей происходит действительная их подготовка к будущей деятельности – к охоте, к распознаванию следов зверей, к войне. Игра человеческого ребенка также направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребенок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит ее в игру, в игре овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития» [2, с. 63].

Повышения эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения предполагает совершенствование методики преподавания, в том числе с помощью включения интерактивных форм работы, таких как дидактическая игра. А.И. Сорокина отмечает, что «дидактическая игра – игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей» [4, с. 7].

Исследователь выделяет ряд структурных элементов, свойственных любой дидактической игре. Первым из них является дидактическая задача. Она активизирует игровые действия, обеспечивает «погружение» в игру, определяет цели обучения и воспитания обучающихся. Чаще всего задача выражается вопросом, но может представлять собой и развернутое задание. Основным элементом – игровые действия. Это способ проявления активности обучающегося в игровых целях; без них невозможна сама игра. Основная задача этого этапа игры – закрепление знаний и формирование умений обучающихся, при соблюдении этих условий игра может считаться содержательной. Регламентируют игровые действия правила игры. Чем корректнее и точнее изложены правила, тем проще будет учителю управлять ходом игры. Заключительным этапом становится – подведение итогов. Форма может быть разнообразной: подсчет очков, похвала, определение лучшего обучающегося, победителя, общий итог по реализации поставленной задачи [4].

Опыт организации игр с детьми в воскресной школе «Добродетель» храма прихода Святого пророка Илии Волгоградской Епархии Русской Православной Церкви показывает, что этот метод обучения дает очень эффективные результаты. Он способствует развитию творческого потенциала детей, их активному включению в учебный процесс.

В «Стандарте учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации (утвержден на заседании Священного Синода Русской Православной Церкви от 9 марта 2017 г., журнал № 16)» изучение книги «Деяний святых апостолов» происходит на третьей возрастной ступени, ориентированной на обучение религии и религиозное воспитание детей 11–13 лет, в заключающем разделе дисциплины «Новый Завет», рассчитанной на 42 урока [5].

Данный возраст психологи относят уже к младшему подростковому возрасту. Ребенок в 11–13 лет находится в пограничном переходном состоянии развития нейропсихических функций мозга. «Сама пограничность положения носит неустойчивый характер, что влечет за собой массу противоречий и трудностей. То, что побуждало учащегося активно учиться и познавать новое уже не актуально, а дальние перспективы еще не доступны. Увеличивается нагрузка на подростка, изучаемых предметов становится больше, коллектив педагогов растет. Соответственно растут и требования, предъявляемые к ученику. Эти факторы могут способствовать отчуждению ребенка от познавательного процесса» [1, с. 136]. Проходящему этот кризисный период ученику необходима постоянная стимуляция познавательной деятельности и поддержание интереса к процессу обучения, при этом внимание детей невозможно уже удержать одними только театрализованными элементами игры, потому как учащиеся обладают высокой эрудицией. Исходя из этих предпосылок в педагогической системе воскресной школы «Добродетель» дидактическая игра занимает место ведущего приема именно на третьей возрастной ступени.

Элементы содержания, закрепленные «Стандартом...», хронологически охватывают историю первохристианской общины от Пятидесятницы до первых гонений на христиан в Риме при императоре Нероне (64 г.), а также обзорное рассмотрение посланий апостолов Петра и Павла. Материал объёмный и сложный. Активные методы обучения, к которым относится и игровая, позволяют также экономить учебное время, сократить временные затраты на освоение знаний и формирование умений, навыков, потому как усвоение знаний, овладение приемами работы и выработка навыков осуществляются одновременно, идет обучение деятельностью.

Промежуточные задачи дидактических игр меняются в зависимости от того на каком этапе урока учитель их применяет. На организационном этапе, в процессе целеполагания к уроку, мы применяем игры не требующие владения глубокими знаниями, потому как задача этого этапа – обозначение темы урока и фокусировка внимания. Преодоление незначительного препятствия в ходе игры позволяет активизировать регулятивные универсальные учебные действия обучающихся. Пример такого игрового задания – ребус, в котором зашифровано либо концептуально важное понятие (см. рис. 1 на с. 33), либо наименование места, где происходили изучаемые события (см. рис. 2 на с. 33), либо имя основного действующего лица (см. рис. 3 на с. 33).

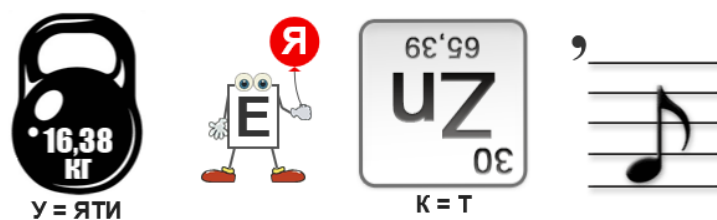


Рис. 1. Ребус «Пятидесятница»



Рис. 2. Ребус «Иерусалим»



Рис. 3. Ребус «Апостол»

На основном этапе урока, когда происходит первичное усвоение нового материала, применяются игры, иллюстрирующие рассказ учителя или формирующие умения и навыки, например, навык пользования богослужебными книгами.

Обязательным приемом, используемым на уроке изучения Священного Писания, является комментированное чтение. Учащиеся воскресной школы «Добродетель» изучают церковнославянский язык весь период обучения, поэтому к достижению 3 возрастной ступени уже читают тексты «Деяний святых апостолов» с богослужебного «Апостола». Одним из способов активизации внимания учащихся на этом этапе является вариация шарады – шифровка выходных данных отрывка азбучной цифирью. Книги, используемые в процессе богослужения, не только набраны церковнославянском шрифтом, но и имеют нумерацию строк цифирью, поэтому для того, чтобы найти нужное место в Писании, необходимо номер строки, указанный учителем арабскими цифрами, записать азбучной цифирью. В качестве подсказки допустимо предложить детям пользоваться таблицей перевода числовых обозначений (см. рис. 4 на с. 34).

В процессе изучения путешествий апостолов важным приемом является изучение маршрута. В нашей педагогической практике мы заменяем традиционное рисование контурной карты игровым заданием – «бродилка». Например, на уроке, посвященном апостолу Павлу, учащиеся получают карты, изображающие маршруты четырех его миссионерских путешествий, фигурку человечка, изображающего апостола. Во время повествования учителя дети перемещают фигурку апостола по предложенным маршрутам. В ключевых местах проповеди, дети отмечают наименования городов (см. рис. 5 на с. 34), а учитель демонстрирует мультимедиа материалы, реконструирующие внешний вид древ-

них городов, в которые совершал визиты апостол. Эта формы работы позволяет не только удерживать внимание обучающихся во время продолжительной лекции, но и освобождает их от домашней работы по заполнению контурной карты.

ā — 1	āī — 11	kā — 21
ḅ — 2	ḅī — 12	l̄ — 30
ḡ — 3	ḡī — 13	ḿ — 40
l̄ — 4	l̄ī — 14	ñ — 50
ē — 5	ēī — 15	ŕ — 60
š — 6	šī — 16	ō — 70
z̄ — 7	z̄ī — 17	ḡ — 80
ñ — 8	ñī — 18	č — 90
ḥ — 9	ḥī — 19	ř — 100
ī — 10	k̄ — 20	č̄ — 200

Рис. 4. Таблица соответствия арабских цифр церковнославянской цифири



Рис. 5. Второе миссионерской путешествие Павла

На этапе контроля и закрепления полученных знаний применяются игры, ориентированные на формирование умения самостоятельного планирования учебной деятельности. «Самым популярным вариантом реализации этой технологии являются уроки в форме традиционной викторины или её современной вариации – квиза (quiz) с вопросами открытого или закрытого типа. Многочисленные вариации правил проведения такой игры основываются на общеизвестных форматах: «Что? Где?

Когда?», «Своя игра», «Поле чудес», «Кто хочет стать миллионером» и т. п.» [3, с. 67]. Такие игры могут быть многоэтапными и продолжительными, а могут быть кратковременными, направленными на актуализацию только одного навыка или знания, например, на способность к «отбору» источников информации, умение их анализировать. К данной категории относим дидактические игры, построенные на основе заданий следующих типов – соедини, убери лишнее, рассортируй по группам и т. п. В частности, во время изучения темы урока «Жеребьевка апостолов», учащимся предлагается из списка имен апостолов выбрать тех, которые входят в число первоверховных апостолов, потом тех, которые входят в число апостолов из 12, а потом уже известных им апостолов из 70. К этому же типу заданий относится и решение тематического кроссворда.

Этап рефлексии, тоже может включать игровые формы, однако в большей степени они будут направлены уже не на получение знаний, учений и навыков, а на театрализацию, способствующую раскрепощению детей. В частности, на данном этапе, мы обращались к таким игровым практикам, как «Театр-экспромт» – эта форма групповой работы, которая предполагает инсценировку ключевого момента урока в драматической форме. Игра «Ожившие понятия», в ходе которой дети представляют основное понятие, сформатированное на уроке, как персонаж, который рассказывает о себе. А также максимально простая в организации игра «Тараторки», предполагающая, что отвечать на вопрос «Что ты забираешь с собой с урока?» можно только пока течет песок в песочных часах. Использование игровых и сценических приемов на данном этапе урока помогают детям проанализировать и оценить свои эмоции, знания и результаты деятельности. Игра позволяет сделать процесс осмысления более живым, творческим и вовлекающим, развивая у детей интерес к самовыражению, коммуникативные навыки и навык взаимодействия в коллективе.

Дидактическая игра своей основной целью имеет развитие познавательного интереса с помощью игровых действий на уроке. Она позволяет разнообразить процесс обучения, сделать скучный материал интересным, адаптировать его к возрастным особенностям ребёнка. Отметим, что игровые действия должны быть основаны на имитации изучаемых процессов, а их результатом будет формирование определённых знаний, умений и навыков у учеников.

В процессе изучения «Деяний святых апостолов» в воскресной школе для детей возможно организовывать дидактические игры на каждом этапе урока: на организационном – для фокусировки внимания, на основном – для творческого осмысления изучаемого материала и формирования навыков, на этапе закрепления – для развития самостоятельности и аналитического мышления, а на рефлексии – для осмысления задач процесса обучения и эмоционального самоанализа. Использование активных методов обучения, в том числе игровых форм, способствует более эффективному и комплексному усвоению учебного материала по истории церкви и богословию.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология: Краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
3. Путило О.О., Путило А.О. Инновационные технологии в области литературного образования. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2021.
4. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: (старшие группы). М.: Просвещение, 1982.
5. Стандарт учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации (утвержден на заседании Священного Синода Русской Православной Церкви от 9 марта 2017 г., журнал № 16). [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/standart-uchebno-vospitatelnoj-deyatelnosti-v-vozkresnyx-shkolax-dlya-detej-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi-na-territorii-rossijskoj-federacii/> (дата обращения: 23.10.2025).

Исторические науки

УДК 94

М.А. БЕЛИЦКАЯ
(Волгоград)

ПРОФИЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СССР В 1930-Е ГОДЫ (по материалам Нижнего Поволжья)

На основе архивных источников и научной литературы анализируется процесс реформирования системы высшего образования СССР в 1930-е гг. Отдельное внимание уделяется анализу процесса перехода высших учебных заведений в ведомственное подчинение. Показано соответствие профилей открываемых институтов Нижнего Поволжья народно-хозяйственной специализации региона.

Ключевые слова: *высшее образование, ведомственное подчинение, вузы, Нижневолжский край, подготовка кадров, народное хозяйство.*

MARGARITA BELITSKAYA
(Volgograd)

THE SPECIALIZATION PROCESS OF HIGHER EDUCATION OF THE USSR IN THE 1930S (based on the materials of the Lower Volga region)

The article analyzes the process of reforming the higher education system in the USSR in the 1930s based on the archival sources and scientific literature. There is paid special attention to the analysis of the process of transferring higher education institutions to departmental subordination. The article demonstrates the correspondence between the profiles of the new institutions in the Lower Volga region and the economic specialization of the region.

Key words: *higher education, departmental subordination, universities, Lower Volga region, personnel training, national economy.*

Развитие внутренней инфраструктуры народно-хозяйственного комплекса России является на сегодняшний день одним из важнейших приоритетов государственной политики. В условиях санкционного давления и экономического противостояния возникает необходимость укрепления национального технологического суверенитета, который напрямую зависит от уровня развития государственной системы образования и науки в целом. В этой связи изучение отечественного исторического опыта создания мощной промышленной базы в комплексе с процессом укрепления системы образования и науки в период социалистической модернизации СССР представляется актуальным.

В конце 1920-х–1930-е гг. советское государство совершило значительный технологический рывок в своем социально-экономическом развитии. В условиях обострения международной напряженности требовалось быстрое развитие народно-хозяйственного комплекса страны для обеспечения ее суверенитета и безопасности. Решающее значение в достижении поставленных целей имел вопрос создания качественно новой системы быстрой подготовки кадров высшей квалификации.

Изучению опыта реформирования советской высшей школы ученые в разные годы уделяли внимание. Уже в 1930-е–1940-е гг., когда ещё подходы к осмыслению первоначального опыта создания советской системы высшего профессионального образования только формировались, были опубликованы сборники документов, включающие аналитические статьи советских авторов о первых итогах социалистического строительства [8], которые также частично публиковались в периодической печати того времени [1]. Данные труды содержали многочисленные статистические данные, однако в большей степени были посвящены описанию роли партийных органов власти в социалистическом

строительстве. В послевоенные годы исследования авторов отличались научным подходом к анализу механизмов реализации реформы высшего образования. К данным трудам относятся работы К.Т. Галкина [3], В.Н. Елютна [7], А.Я. Синецкого [19], и др. На современном этапе на первый план выходят региональные исследования, позволяющие определить роль регионов в решении вопроса о подготовке кадров в 1930-е гг. Среди работ регионального характера следует обозначить труды Е.И. Демдовой [4], Е.Ю. Болотовой, О.Н. Савицкой [2] и др.

Необходимо отметить, что реформирование советской высшей школы в 1930-е гг. стало частью комплексного процесса социалистической модернизации, реализуемой с целью укрепления обороноспособности и преодоления экономической отсталости СССР. Происходило форсированное наращивание промышленного производства, осуществлялась коллективизация сельского хозяйства, вводилась централизованная система распределения ресурсов. В целях сокращения сроков достижения поставленных целей, вводились пятилетние планы экономического развития. Всего за предвоенное десятилетие было создано более 9 тыс. предприятий. Столь амбициозные задачи потребовали широкого вовлечения народных масс в развитие народного хозяйства, поэтому проводились преобразования в социальной сфере, получившие название процесса «культурного строительства», направленного на создание условий для формирования социалистического гражданина, воспитанного в русле коммунистической идеологии, способного принимать деятельностное участие в развитии советского государства.

В ходе многочисленных дискуссий, решений пленумов по разработке путей модернизации экономики за основу всех преобразований был взят лозунг «Кадры решают всё!», высшее образование стало играть ключевую роль в системе социалистических преобразований. В 1929 г. задача подготовки кадров высшей квалификации была обозначена на конференции пролетарского студенчества (далее – Пролетстуда) Наркомом просвещения А.В. Луначарским: «Вопрос о кадрах – это труднейшая на сегодняшний день задача, от её решения зависит успех реконструкции всего нашего хозяйства» [15].

В 1930-е гг. реализовывалась масштабная реформа системы высшего образования, которая была выстроена на качественно новых, новаторских формах соединения образования и науки с производством. Это был сложный процесс, прошедший этапы от разработки концепции развития высшей школы, до сложившейся целостной системы советского высшего образования, убедительно доказавшей свою эффективность в исторической ретроспективе.

В основу был положен принцип создания узкопрофильных высших учебных заведений ведомственного подчинения. Профиль хозяйственной специализации регионов стал основным критерием в определении профилей высших учебных заведений, открывавшихся в регионах. Вводилась и система обучения кадров высшей квалификации без отрыва от производства, это позволило тесно связать учебный процесс с практической деятельностью.

Для быстрой подготовки профильных специалистов на июльском пленуме ЦК ВКП(б) (1928 г.) было решено связать вузы с производством, прикрепив новые институты к промышленным предприятиям. Закладывались основы перехода высших учебных заведений в ведомственное подчинение. Однако, на первых этапах реформы это затрагивало лишь вузы технического профиля. По всей стране стали создаваться высшие профессионально-технические учебные заведения, материальной базой которых закреплялись конкретные заводы и предприятия.

В связи с необходимостью подготовки специалистов для отдельных отраслей народного хозяйства и форсированием темпов промышленного развития страны, стала формироваться и законодательная база для развития отдельных профилей высших профессиональных учебных заведений. Для рационализации движения финансовых средств, направляемых на развитие высшего образования, были подсчитаны количественные показатели по нехватке профильных кадров. К примеру, потребность советской экономики только в экономических кадрах была определена в 40 тыс. специалистов [14, с. 5].

Законодательное закрепление всех высших учебных заведений в управление соответствующими наркоматами и ведомствами состоялось 15 февраля 1930 г. постановлением ЦК ВКП(б) «О реорга-

низации вузов втузов и техникумов» [18, Л. 8–11]. Так, технические вузы были переданы в структуру управления ВСНХ, медицинские относились к системе Минздрава, сельскохозяйственные – к Наркомзему, вузы готовившие административные кадры, а также кадры для системы народного образования окончательно закреплялись за Народным комиссариатом просвещения и т. д. Каждый наркомат теперь осуществлял планирование направлений и профилей подготовки кадров и их количества в соответствии с потребностями конкретной отрасли народного хозяйства в регионе. Реорганизация системы высшего профессионального образования способствовала введению единоначалия в ведомственных органах. В регионах формировалась сеть вузов с чётко выраженной специализацией, в том числе и в Нижнем Поволжье.

Необходимо отметить, что в условиях социалистической модернизации в конце 1920-х–1930-е гг. данный регион активно развивался и был крупным административным центром, способным реализовать эффективное использование ресурсов в целях обеспечения крупных экономических потребностей страны. В 1928 г. территория новообразованного Нижневолжского края составила 319 тыс. кв. км. с населением в 5714 тыс. жителей [9, с. 47].

Экономико-географическое расположение городов определило хозяйственную специфику и внутри региона. Астрахань располагала широкой сетью консервных комбинатов, здесь активно велось рыбные промыслы, поэтому требовались специалисты, способные закрыть потребность региона в кадрах рыбной промышленности. Сталинград стал центром тяжелой промышленности региона, активно развивались металлургия и тракторостроение. Наблюдался приток населения, что требовало подготовки здесь специалистов по профилям машиностроения и жилищно-коммунального строительства. Саратов являлся аграрной столицей края, здесь активно велась подготовка специалистов сельского хозяйства, механизации, транспорта.

Руководство страны направляло крупные средства на экономическое развитие Нижнего Поволжья, здесь строились и начинали работу стратегически важные для государства предприятия, формировались новые отрасли экономики, поэтому и подготовка профильных кадров высшей квалификации играла решающее значение для развития региона.

До 1930-х гг. в Нижнем Поволжье уже существовала целая сеть высших учебных заведений. Крупным научно-образовательным центром являлся Саратов, где располагались: Консерватория, Коммунистический университет, классический государственный университет с крупными факультетами в том числе сельскохозяйственного и медицинского профилей. В Астрахани находился крупный медицинский университет, а в Сталинграде действовали: Рабочий университет, выпускавший кадры для работы на селе и промышленных предприятиях, институт Марксизма-Ленинизма, Коммунистический университет. Однако, их возможности подготовки кадров не покрывали растущие потребности региона.

В 1930 г. в Нижнем Поволжье были образованы сразу три новых профильных технических вуза: Тракторостроительный в г. Сталинград [10, Л. 1], Автодорожный в г. Саратов [20, Л. 1], Институт рыбного хозяйства и промышленности в г. Астрахань [11, Л. 1–3]; в каждом из трех городов открылись педагогические вузы, действовали вузы медицинского профиля, а в Саратове функционировали институты советского права и финансово-экономический. Все они находились в ведении разных наркоматов. Основной задачей открывавшихся профильных институтов стала подготовка в короткие сроки большого количества специалистов высшей квалификации узкого профиля.

Относительно университетского образования в условиях профилизации высшей школы и открытия вуза нового типа, которые готовили кадры советской интеллигенции, можно с уверенностью говорить, что в начале 1930-х гг. университеты переживали кризис. Реорганизация университетов началась с постановления СНК СССР от 30 июля 1930 г. «О реорганизации вузов, техникумов и рабфаков» [12, с. 11]. Так, из состава Саратовского государственного университета выделились экономический, медицинский, педагогический и другие факультеты, образовав тем самым отдельные институты.

При открытии новых институтов при каждом наркомате неизбежно возникало дублирование филиалов вузов, поэтому, в целях ликвидации параллелизма и повышения качества обучения в 1933 г. была проведена систематизация высших учебных заведений, произошла реорганизация отраслевых вузов в единые политехнические учебные заведения. Результатом принятых решений стало укрепление общенаучной и общетехнической подготовки специалистов. В Нижнем Поволжье в этот период были ликвидированы 11 вузов [13, с. 388–395].

Таким образом, децентрализация системы высшего профессионального образования закрыла количественные потребности народного хозяйства региона в профильных специалистах, а также способствовала сближению практики и производства. Однако, привела к временному снижению качества подготовки кадров. В условиях массового открытия новых институтов возникали проблемы с организацией учебного процесса: нехватка учебной литературы [5, Л. 39], утверждение учебных программ [17, Л. 84 об.–85], планов и календарного графика учебного процесса, напрямую влиявшего на распределение профессорско-преподавательского состава [6, Л. 29–31], многопредметность, отсутствие контроля за прохождением практики и др.

Таким образом, с середины 1930-х гг. возникла необходимость в создании единого государственного органа, комплексно осуществлявшего руководство, всей высшей школой. 21 мая 1936 г. при СНК СССР был создан Всесоюзный комитет по делам высшей школы (ВКВШ) [16, Л. 1–17], что позволило ликвидировать разрозненность в высшем образовании, способствовало систематизации руководства высшей школой и унификации учебного процесса, а также устранению параллелизма в открытии профильных вузов. Возникла плановость в формировании студенческих контингентов, при открытии новых специальностей.

Профилизация высшего образования в 1930-е гг. стала сложным, но необходимым процессом реформирования высшей школы, направленным на сближение с производством и решение задач социально-экономического развития страны.

Созданные в данный период профильные высшие профессиональные учебные заведения имели ведомственное подчинение и развивались каждый в рамках конкретной отрасли народного хозяйства. Характер развития советской высшей школы в данный период показал необходимость наличия дополнительно единого контролирующего органа работы всей системой высших профессиональных учебных заведений, которым стал Всесоюзный комитет высшей школы, логически завершивший процесс формирования основ функционирования советской высшей школы, определив вектор её развития на многие десятилетия вперед.

Литература

1. Биркенгорф Е.К., Покусин Н.М. Саратов во второй пятилетке // Нижнее Поволжье. Ежемесячный журнал. 1932. № 10-11. С. 93–103.
2. Болотова Е.Ю., Савицкая О.Н. Нижнее Поволжье в экономическом, политическом, социокультурном пространстве России XIX–XX вв.: опыт региональных исследований // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 185–191.
3. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. М.: Сов. Наука, 1958.
4. Демидова Е.И. Исторический опыт и проблемы реформирования советской высшей школы. Саратов: Изд. Центр СГЭУ, 2006.
5. Докладная записка ВКВТО в Оргбюро ЦК ВКП(б) к плану издания стабильных учебников для высшей школы до 1933 г. // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-8060. Оп. 1. Д. 99. Л. 39.
6. Докладная записка директора Саратовского педагогического института уполномоченному КПК при ЦК ВКП(б) по Саратовскому краю тов. Яковлеву // Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. Р-255. Оп. 1. Д. 9. Л. 29–31.
7. Елютин В.Н. Высшая школа за пятьдесят лет (1917–1967). М.: Высшая школа, 1959.
8. Каспаров В.В. На новые рельсы: Партийное строительство. М., 1930.
9. Контрольные цифры первого пятилетнего плана развития народного хозяйства Нижне-Волжского края на 1928 г. // Индустриализация Нижнего Поволжья. 1926–1941 гг. / под ред. А.А. Воронцевой. Волгоград, 1984.
10. Материалы к 30-летию Сталинградского механического института // Архив музея истории ВолГТУ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 19. Л. 1–4.
11. Материалы об организации рыбопромышленного института в Астрахани // Государственный архив Астраханской области (ГАО). Ф.Р-2181. Оп. 1. Д. 7. Л. 1–3.

12. Материалы по реорганизации вузов, втузов, техникумов и рабфаков СССР: сборник постановлений и распоряжений ЦИК и СНК СССР и список учебных заведений. Москва: Отдел печати и информации СНК СССР и СТО: Государственное издательство РСФСР, 1930.
13. Нижнее Поволжье. Социально-экономическая справочная книга. Сталинград: Нижневолжск. Кн. Изд-во, 1934.
14. Никулин А. Не хватает экономистов // Красное студенчество. 1929–1930. № 14. С. 5.
15. Первая областная // Красное студенчество. 1929–1930. № 11. С. 2–3.
16. Положение о Всесоюзном комитете по делам высшей школы при СНК СССР // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-8080. Оп. 1. Д. 1. Л. 1–17.
17. Протокол бюро Сталинградского горкома ВКП(б) «О состоянии СГПИ» // Центр документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО). Ф. 71. Оп. 1. Д. 165. Л. 84об.–85.
18. Постановление ЦК ВКП(б) «О реорганизации вузов втузов и техникумов» от 15 февраля 1930 г. // Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 3. Д. 776. Л. 8–11.
19. Синецкий А.Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы. М.: Сов. наука, 1950.
20. Устав Саратовского автомобильно-дорожного института // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.Р-8080. Оп. 3. Д. 403. Л. 1–14.

УДК 94:355.5

М.А. НАСЕКИН
(Волгоград)

**МЕСТНАЯ ПРОТИВОВОЗДУШНАЯ ОБОРОНА СТАЛИНГРАДА В 1941–1942 ГГ.:
ИСТОЧНИКОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОСТАНОВЛЕНИЯ
ГОРОДСКОГО КОМИТЕТА ОБОРОНЫ № 140**

Статья посвящена анализу постановления № 140 от 19 декабря 1941 г. как исторического источника по изучению системы местной противовоздушной обороны Сталинграда. На основе архивных документов рассматриваются организационные проблемы в обеспечении населения защитными сооружениями, причины невыполнения решений местных властей и ответственные лица.

Ключевые слова: местная противовоздушная оборона, Сталинград, постановление № 140, убежища и укрытия, исторический анализ, военная история.

MAKSIM NASEKIN
(Volgograd)

**LOCAL AIR DEFENCE OF STALINGRAD IN THE 1941–1942S: SOURCE ANALYSIS
OF THE ORDER # 140 OF THE CITY DEFENSE COMMITTEE**

The article deals with the analysis of the Order # 140 from the 19th of December 1941 as the historical source for studying the system of local air defence of Stalingrad. On the basis of the archive documents the organizational problems of providing the population with the protective constructions, the reasons of non-fulfillment of solutions of local authorities and the responsible persons are considered.

Key words: local air defence, Stalingrad, order # 140, shelters and hideouts, historical analysis, military history.

Система МПВО (местной противовоздушной обороны) Сталинграда формировалась в начальный период Великой Отечественной войны, датой создания принято считать 28 июня 1941 г., когда был образован штаб МПВО г. Сталинграда [8, с. 384]. Начальником штаба МПВО был капитан И.Н. Шевалгин, комиссаром В.Ф. Бондарь. В структуру входили заместитель начальника штаба А.И. Сгилевский, начальник химической службы, воентехник 1-го ранга В.Я. Грач, фактически выполнявший обязанности начальника инженерного отдела в связи с отсутствием этой штатной должности в штабе МПВО города [Там же, Л. 54]. Организационно-практические мероприятия по МПВО осуществляли местные органы власти: Сталинградский областной комитет ВКП(б) и городской исполнительный совет депутатов трудящихся, а с октября 1941 г. Сталинградский городской комитет обороны (СГКО). Этот чрезвычайный орган власти на местах имел широкие полномочия для организации и обеспечения нормального функционирования городской инфраструктуры, промышленных предприятий и обеспечения безопасности населения [9, с. 574].

Начальный период Великой Отечественной войны был связан со становлением и развитием системы МПВО Сталинграда. Эта тема отражена в публикации «Местная противовоздушная оборона в первый период Великой Отечественной войны» [6]. Однако в материалы не вошел полный анализ проблемных вопросов. Важным направлением деятельности была организация обеспечения населения Сталинграда средствами защиты и укрытиями.

Актуальность исследования определяется необходимостью анализа проблем в организации местной противовоздушной обороны (МПВО) в Сталинграде, что позволяет выявить их масштабы и характер в условиях военного времени. Постановление Сталинградского городского комитета обороны (СГКО) № 140 от 19 декабря 1941 г. является уникальным источником, раскрывающим состояние

подготовки МПВО Сталинграда накануне битвы. Анализ проблем в организации безопасности населения, промышленных объектов и инфраструктуры в таком стратегически важном городе Юга страны очень важен для их понимания.

Изучение проблем началось ещё во время Великой Отечественной войны. Уже в 1944 г. была опубликована работа И.Н. Шевалгина, в которой детально описывалась деятельность штабов и подразделений МПВО [9]. После войны, в течение нескольких десятилетий, различные аспекты гражданской обороны и МПВО в СССР исследовались такими учёными, как А.Н. Беляев, К.Г. Котлуков, С.Г. Оглобин и А.И. Сгилевский [1, 4]. В настоящее время наблюдается усиление внимания историков к деятельности МПВО как на общенациональном уровне, так и в региональном разрезе. Заметный вклад в развитие этой темы внесли работы В.А. Владимирова, Н.Н. Долгина, Ф.Г. Маланичева и других исследователей. Несмотря на это вопросы, касающиеся создания, функционирования и проблем системы МПВО в Сталинграде в военное время, в существующих исследованиях освещены недостаточно полно и всесторонне [2].

Цель исследования: всесторонний анализ содержания постановления СГКО № 140 от 19 декабря 1941 г. как источника по истории организации МПВО в Сталинграде в 1942 г. Задачи исследования:

- Провести источниковедческий анализ постановления ГКО № 140, выявив структуру, ключевые положения и аргументацию.
- Систематизировать и классифицировать выявленные в документе нарушения в работе по обеспечению укрытиями и убежищами населения Сталинграда.
- Определить причины невыполнения ранее принятых решений по МПВО и оценить реакцию местных органов власти на сложившуюся ситуацию.

Основным методом является историко-критический анализ архивного документа с применением принципов историзма и объективности. Научная новизна заключается в комплексном рассмотрении постановления ГКО № 140 как уникального источника по истории МПВО, позволяющего переосмыслить представления о безопасности населения Сталинграда в условиях угрозы воздушного нападения противника.

Источниковой базой исследования стали документы ЦДНИВО (Центра документации новейшей истории Волгоградской области) и материалы ОСФиРЖПР (Отдела Специальных фондов и реабилитации жертв политических репрессий) информационного центра ГУ МВД Волгоградской области. Был изучен комплекс документов и материалов, среди которых: постановления Городского комитета обороны (ГКО) отчёты, справки, докладные записки, характеризующие состояние системы МПВО в Сталинграде. В исследовании использовались материалы, опубликованные в сборнике «Сталинградский городской комитет обороны в годы Великой Отечественной войны: документы и материалы» [8].

Анализ документа выявил, что несмотря на ряд указаний, решений СНК (Совета народных комиссаров) СССР от 13 сентября 1941 г. и бюро обкома ВКП(б) от 9 августа 1941 г. и 15 сентября 1941 г., обеспечение населения Сталинграда укрытиями в конце 1941 г. было неудовлетворительным. Из отобранных 258 подвалов (без объектовых) для приспособления их под убежище к установленному сроку 10 октября 1941 г. ни одного подготовлено не было. К 15 декабря удалось оборудовать (не полностью) только 44 подвала. 99 подвалов находились в стадии подготовки [7, Л. 66].

Из отпущенных 6 октября 1941 г. 651,3 тыс. руб. на оборудование убежищ на 15 декабря 1941 г. освоено было лишь 23,8%. Контроля со стороны горисполкома, Комбанка и городского финансового отдела за использованием отпущенных средств не было [Там же].

Вырытые щели не были оснащены оборудованием в соответствии с нормативами ГУ МПВО НКВД СССР, а также и по количеству своему не обеспечивали полностью потребность населения в них (Ерманский, Тракторозаводский, Баррикадный и Кировский районы). Кроме того, отмечалось не обеспечение сохранности щелей [Там же].

Неудовлетворительное состояние объектов гражданской обороны Сталинграда подтверждается материалами проверки, проведенной отделением МПВО УНКВД (Управления Народного комиссариата

та внутренних дел) Сталинградской области. Результаты проверки были предоставлены начальнику МПВО г. Сталинграда, председателю исполкома городского совета депутатов трудящихся Д.И. Пигалев.

Проведенной проверкой обеспеченности населения г. Сталинграда убежищами и укрытиями установлено крайне неудовлетворительное состояние этого важнейшего мероприятия. По данным районных штабов МПВО устройство и оборудование укрытий полевого типа (щелей) характеризовалось следующими данными.

Всего по городу намечалось оборудовать 108627 погонных метров щелей, на 17 октября 1941 г. было открыто 85536, а накрыто 53482, что составляло 50% от требуемого количества по плану. Из 277 подвалов, отобранных для приспособления под убежища, было приспособлено только 75, что составляло 27%. Таким образом, в щелях должно было быть укрыто 216334 чел., а обеспечено укрытием 106627 чел. [7, Л. 27].

При нападении авиации противника в убежищах подвального типа должно укрываться 86476 чел., а обеспечено было 18561 чел. Таким образом, во всех видах убежищ и укрытий могло быть укрыто 42% населения. Причем произведенная 17 октября 1941 г. проверка фактического состояния щелей показала, что по состоянию оборудования не все имеющиеся накрытые щели могли быть использованы для укрытия людей [Там же]. Их устройство и оборудование было произведено без соблюдения технических условий и норм ГУ МПВО НКВД СССР, а именно:

- Многие щели были накрыты, но не имели крепления стен, а поэтому не могли гарантировать безопасность укрывающимся (Краснооктябрьский, Ерманский, Кировский, Тракторозаводский районы и завод Красный Октябрь).

- Большинство щелей не имело защитных дверей, что не гарантировало укрывающимся безопасность от поражения осколками авиабомб.

- Входы в щели сделаны низкими и узкими, в условиях бомбардировки у таких входов создавались пробки, что могло повлечь излишние жертвы и создать панику [Там же].

- Многие щели никем не охранялись, находились в антисанитарном состоянии и поэтому не могли быть использованы как укрытия.

- Абсолютное большинство щелей было не обеспечено аварийным инструментом, баками с водой, освещением, аптечками и материалом для оказания первой необходимой помощи пострадавшим, выносными проборами, пудр-клозетами (компостирующий туалет). Эти обстоятельства могли увеличивать нервозность среди укрывающегося населения и в момент бомбардировки вызвать панику [7, Л. 27об].

- Ни одна щель не была оборудована отоплением. И совершенно ничего не было сделано как по щелям, так и по подвальным бомбоубежищам по оборудованию и приспособлению их под газоубежища.

Таким образом, вышеприведенные данные показывают, что количество населения, обеспеченного щелями и укрытиями, снижалось в довольно больших размерах. Материалы проверки выявили причины неудовлетворительного состояния обеспечения населения укрытиями и убежищами от воздушного нападения врага. Такое состояние произошло в силу исключительной бездеятельности и отсутствия всякой требовательности со стороны начальников МПВО районов и районных штабов МПВО и, особенно со стороны начальников службы убежищ города. Кроме того, часть руководителей предприятий, учреждений и домоуправлений проявили преступную халатную бездеятельность по устройству и оборудованию убежищ и укрытий [7, Л. 28]. Так, например:

- По Ворошиловскому району. Директор школы № 103 А.Ф. Сокова не обеспечила оборудование и накрытие имеющейся щели 50 пм для укрытия 120 чел. Директор школы № 108 Сирнова также не провела работы по обеспечению безопасного пребывания укрывающихся в щели 70 пм для укрытия 140 чел. [Там же].

- По Дзержинскому району. В домоуправлении № 113 по Ангарской улице (управляющий С.И. Смирнов) 520 жителей были совершенно не обеспечены укрытиями.

– По Ерманскому району. В подвальном помещении универмага должно было быть оборудовано убежище, однако директор Давыденко, имея чертежи и смету, до 9 октября 1941 г. не приступил к оборудованию [7, Л. 28].

Связи с этим Городской комитет обороны постановил: За принятие надлежащих мер к выполнению решения СНК СССР от 13 сентября 1941 г. «Об обеспечении населения укрытиями и приспособление их под газоубежища» начальника МПВО города тов. Д.И. Пигалева предупредить, потребовав от него к 1 января 1942 г. полностью использовать отпущенные средства на строительные работы, связанные с обеспечением населения средствами защиты и укрытиями [7, Л. 66]. Кроме того, Д.И. Пигалев был обязан привлечь к ответственности лиц, виновных в оборудовании укрытий с грубыми отступлениями от технических норм и неудовлетворительном развертывании работ [Там же].

В постановлении указывалось на необходимость принять к сведению заявление начальника УНКВД А.И. Воронина о том, что для выполнения строительных работ по обеспечению средствами защиты и укрытиями населения города в помощь МПВО будет выделено (на договорных началах) 200 человек рабочих стройбатальона. В документе указывалось на отсутствие контроля за полным и правильным использованием средств, отпущенных на укрытия со стороны управляющего Комбанком Филатова С.Ф., заведующего городского финансового отдела тов. Терина И.С. [Там же].

Главстройдеталь г. Сталинграда, в лице управляющего Смоленского, к 20 января 1942 г. обязана была обеспечить:

- изготовление необходимого количества защитно-герметических дверей;
- ящиков для фильтров-поглотителей и деревянных частей для простейших вентиляторов по заявкам МПВО.

Председатель Облплана тов. Каварьянц А.И. должен был выделить для Главстройдетали необходимое количество лесоматериалов, одновременно разместить заказы на предприятиях города на производство поковки для защитных дверей со сроком их изготовления к 20 января 1942 г. Ответственным за своевременное предоставление заявок на изготовление необходимых деталей был назначен инженер штаба МПВО тов. Д.В. Величковский [Там же].

Обеспечение полного освоения отпущенных в 1941 г. средств на укрытия было возложено на начальника Горжилуправления (начальника службы убежищ г. Сталинграда) тов. Исаева и зав. Горздравотделом тов. А.Л. Перельман.

Начальник МПВО Д.И. Пигалев и заведующий городского коммунального отдела тов. Морозов должны были к 1 февраля 1942 г. закончить постройку укрытий общего пользования (базары, площади, трамвайные остановки).

Постановление № 140 устанавливало сроки окончания работ по оборудованию подвальных помещений под бомбо- и газоубежища: для 99 подвалов, которые в декабре 1941 г. находились в работе – к 10 февраля 1942 г., для остальных 115 подвалов – к 25 марта 1942 г.

Инженер штаба МПВО тов. Д.В. Величковский и начальник служб убежищ Исаев должны были разработать твердый график окончания работ по каждому объекту. Начальник МПВО Д.И. Пигалев и председатели райисполкомов были обязаны принять меры к дополнительному подбору и освобождению подвальных помещений, пригодных под бомбо- и газоубежища, обеспечив оборудованием их в первом квартале 1942 г. Кроме того, райисполкомы и РК партии должны были организовать дополнительную проверку состояния укрытий, заслушав на очередных заседаниях доклады начальников МПВО по вопросу обеспечения населения укрытиями и их сохранности. Постановление № 140 устанавливало окончательный срок приведения в надлежащий порядок имеющихся щелей к 15 января 1942 г.

О степени реализации настоящего постановления дает представление доклад о состоянии МПВО г. Сталинграда за 2-е полугодие 1942 г. В конце июля в городе было построено щелей и убежищ подвального типа на 154 тыс. чел., только в убежищах 9834 чел. и щелях 144156 чел. по категоризованным объектам могли быть укрыты 66118 чел. в том числе, в убежищах подвального типа 3738 человек

и в щелях 24608 чел. Итого по городу могло быть укрыто 220000 чел. [4, Л. 141об]. Кроме того, город имел отдельно стоящее убежище 1-й категории вместимостью 3000 чел. и убежище объектового значения 2-й категории вместимостью на 1000 чел. на заводе № 221. Оборудованными убежищами в противохимическом отношении город был обеспечен против плана только на 1,86%. Однако работы по оборудованию газоубежищ подвального типа и щелей были развернуты, и в августе месяце должны были быть закончены (Изготавливались все необходимые приспособления и оборудование: двери герметические, двери защитные, меха, фильтры, трубопроводы для воздуховода) [Там же].

Таким образом, в ходе исследования были выявлены ключевые аспекты формирования и функционирования системы МПВО в Сталинграде в период подготовки к битве. Изучение постановления № 140 от 19 декабря 1941 г., доказал уникальность данного источника информации о состоянии готовности МПВО накануне битвы. Анализ данного документа выявил, что, несмотря на ряд указаний и решений высших органов власти, обеспечение населения Сталинграда укрытиями и бомбоубежищами в конце 1941 г. оставалось неудовлетворительным.

Проверка, проведенная отделением МПВО УНКВД Сталинградской области, выявила множество нарушений норм и технических условий в устройстве щелей и подвальных бомбоубежищ. Это существенно снижало эффективность укрытий и создавало угрозу паники среди населения в случае воздушных нападений. Несмотря на указания СНК СССР и бюро обкома ВКП(б), местные органы власти и руководители предприятий проявили халатную бездеятельность в организации и обеспечении защиты населения. В постановлении № 140 были установлены конкретные сроки окончания работ по оборудованию подвальных помещений и щелей, а также разработана система ответственности за их функционирование. Эти меры оказали действенное воздействие на улучшение ситуации, что подтверждается докладом о состоянии МПВО г. Сталинграда за 2-е полугодие 1942 г.

В заключение можно отметить, что изучение постановления СГКО № 140 выявило уникальные данные о проблемах организации МПВО в Сталинграде и способствует более глубокому пониманию сложностей, с которыми сталкивались местные органы власти при подготовке города к обороне.

Литература

1. Беляев А.Н. Местная противовоздушная оборона станы в Великой Отечественной войне 1941–1945. М.: Военное издательство, 1985.
2. Владимиров В.А., Долгин Н.Н., Маланичев Ф.Г. От МПВО к гражданской защите. Страницы из истории МПВО-ГО РСЧС субъектов Российской Федерации. М.: Иноктаво, 2004.
3. Воронихин А.В., Качев И.Н., Дмитрук Ф.И. [и др.] Очерки истории местной противовоздушной обороны Саратовской области 1932–1945 годы. Саратов: Изд-во Приволжская книжная палата, 2015.
4. Доклад о состоянии МПВО г. Сталинграда и боевой работы штабов и служб МПВО по ликвидации последствий налетов за 2-е полугодие 1942 г. // Отдел Спецфондов и реабилитации жертв политических репрессий информационного центра Главного управления МВД по Волгоградской области (ОСФ и РЖПР ИЦ ГУВД). Ф. 49. Оп. 1. Д. 25. 218 л. Л. 138–150.
5. Котлуков К.Г., Оглобин С.Г., Сгилевский А.И. От МПВО к гражданской обороне. М.: Атомиздат, 1969.
6. Насекин М.А. Местная противовоздушная оборона Сталинграда в годы Великой Отечественной войны (1941–1942) // Военно-исторический журнал. 2025. № 9. С. 37–47.
7. Постановление СГКО № 140 от 14 мая 1942 г. Об обеспечении средствами защиты и укрытиями населения гор. Сталинграда. Сталинград. 19 декабря 1941 г. // Центр Документации Новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО). Ф. 171. Оп. 1. Д. 1. Л. 66–67.
8. Результаты проверки состояния убежищ и щелей в г. Сталинграде // ОСФ и РЖПР. Ф. 49. Оп. 1. Д. 14. Л. 89. Л. 27.
9. Справка о состоянии МПВО г. Сталинграда на 1 марта 1942 г. // Ф. 49. Оп. 1. Д. 5.
10. Сталинградская битва: энциклопедия / под ред. М.М. Загоруйко. 9-е изд. Волгоград: Издатель, 2023.
11. Сталинградский городской комитет обороны в годы Великой Отечественной войны: документы и материалы / под ред. М.М. Загоруйко. 2-е изд. Волгоград: Издатель, 2007.
12. Шевалгин И.Н. Бойцы МПВО героического Сталинграда. М.: Политотдел Главного управления МПВО НКВД СССР, 1944.

УДК 93/94

Т.П. ФЕДЯНИНА, В.С. МЕРКУРЬЕВА
(Волгоград)

**КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ САРАТОВСКОГО ОБЩЕСТВА
ЛЮБИТЕЛЕЙ ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ В ОБЛАСТИ ДРАМАТУРГИИ
И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЧТЕНИЯ
(по материалам местной периодической печати)**

Рассматривается просветительская деятельность Саратовского общества любителей изящных искусств (ОЛИИ) в сфере драматического искусства и художественного чтения, проводимая им в конце XIX в. Основываясь на материалах местной периодической печати, в первую очередь газеты «Саратовский листок», а также архивных отчетах общества, описывается и анализируется содержание театральных постановок и литературных вечеров, устраиваемых просветительским объединением. Кроме того, в статье делаются общие выводы о результатах работы этих направлений.

Ключевые слова: Саратовское общество любителей изящных искусств, культура, просветительство, любительский театр, литературные вечера, эстетическое воспитание.

TATYANA FEDYANINA, VERA MERKURYEVA
(Volgograd)

**THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE SARATOV SOCIETY OF FINE ARTS LOVERS
IN THE SPHERE OF DRAMATIC ART AND DRAMATIC READING
(based on the local periodical press)**

The educational activity of the Saratov Society of Fine Arts lovers in the sphere of dramatic art and dramatic reading, realized at the end of the XIXth century, is considered. Based on the material of the local periodical press, "Saratov newsletter" in the first instance, and the archive records of the society, there is described and analyzed the content of the theatrical performances and literary evenings, organized by the educational union. Besides it is concluded about the results of work of these directions.

Key words: Saratov Society of Fine Arts lovers, culture, enlightenment, amateur theatre, literary evening, esthetic education.

На протяжении целого десятилетия своей деятельности участники Саратовского Общества любителей изящных искусств (ОЛИИ) осуществляли многогранную культурно-просветительскую работу. Помимо систематической деятельности в сфере пластических искусств, заключавшейся в организации выставок и развитии художественного образования, о которых мы уже писали ранее, Общество уделяло значительное внимание устройству литературных и музыкальных вечеров, чтению публичных лекций об истории искусства, а также постановке любительских театральных представлений [19]. И конечно же, местная периодическая печать, в частности газета «Саратовский листок», выступая в роли летописца культурной жизни Саратова, внимательно освещала весь спектр мероприятий, инициированных ОЛИИ, обеспечивая их подробное описание и способствуя повышению общественного интереса.

В данной работе мы сосредоточим свое внимание на просветительской деятельности общества в сфере драматического искусства и художественного чтения.

Для начала необходимо сказать, что наметившаяся во второй половине XIX в. общероссийская тенденция к демократизации театральной культуры, когда сцена перестала быть привилегией столиц и крупных городов, добравшись до провинции, ярко проявилась и в Саратове. Местные любители изящных искусств, живо интересовавшиеся театром, с энтузиазмом включились в этот процесс, превращая свой город в активного участника культурного диалога. Уже с начала 60-х гг. в Саратове активно развивалась театральная жизнь.

Главным театром города стал Городской театр, который был открыт еще в начале XIX в. и успешно работал до 29 июля 1862 г., когда здание театра со всем имуществом и пристройками сгорело [2]. Одна-

ко уже через три года, в ноябре 1865 г., на его месте появится новый четырехъярусный театр (ныне Саратовский академический театр оперы и балета), с большой сценой и зрительским залом на 900 мест. Его возрождение стало настоящим праздником для горожан, т. к. театр занимал большое место в их духовной жизни: «... Много отрадных впечатлений выносили мы из театра, прекрасная игра актеров затрагивала и живые струны нашего сердца», – подчеркивает местная пресса [18]. Другим театральным местом для культурного досуга горожан стали летние театры.

Летом 1859 г. владелец винно-гастрономического магазина немецкий колонист Ф.О. Шехтель начал строительство собственного летнего театра, находившегося в полутора километрах от города. Его открытие (ныне Саратовский академический театр драмы имени И.А. Слонова) состоялось 26 декабря 1859 г., в первый же год работы на сцене театра были поставлены: «Король лир» В. Шекспира, драма «Мраморные красавицы» К. Тарновского, «Не в деньгах счастье» И. Чернышева и ряд западных пьес. *В то время Саратов оказался единственным городом Поволжья, располагавшим двумя театрами: городским и летним загородным.* Спустя четыре года театр Ф. Шехтеля оказался в руках П.М. Медведева, выходца из московского Малого театра. Его важнейшим нововведением в Саратове стало создание Товарищества актеров – *первого в истории русского провинциального театра*, с успехом гастролировавшего по поволжским городам. За четыре сезона труппа представила саратовцам шестнадцать произведений Островского, и 4 июня 1865 г., после спектакля «Гроза», к публике вместе с исполнителями вышел и находившийся в городе автор пьесы. С мая 1867 г. загородный театр возглавил француз Э.Ф. Сервье. При нем территория вокруг театра существенно преобразилась. Были разбиты ухоженный сад и цветники, а по вечерам звучала музыка духового оркестра. Именно на этих подмостках в 1870–1877 гг. состоялись первые выступления выдающихся деятелей русской сцены: В.Н. Давыдова, А.П. Ленского, М.Г. Савиной и П.А. Стрепетовой. Несмотря на свой расцвет, театр постигла участь старого городского театра – он сгорел в 1875 г., и лишь через год был отстроен заново.

Еще один летний театр, известный как Приволжский или Барыкинский, был построен саратовским купцом Г.И. Барыкиным летом 1863 г. На его подмостках выступали такие знаменитые оперные певцы, как Д.А. Усатов и М.П. Терентьева, а в репертуар входили опера «Русалка» А.С. Даргомыжского, отдельные акты из «Опричника» П.И. Чайковского, «Травиаты» Д. Верди и др. Приволжский театр просуществовал 46 лет, вплоть до 1919 г. Позже, в середине 1880-х гг., в городе открылся новый частный летний театр, основанный купцом Г.В. Очкиным. Его зал, как правило, сдавался в аренду различным труппам и антрепренерам, в числе которых были коллективы московского Малого и петербургского Александринского театров.

Важным событием для театральной жизни Саратова стал приезд в город в августе 1894 г. Казанско-Саратовского товарищества драматических артистов, возглавляемое М.М. Бородаем. Труппа М. Бородея кардинально выделялась на фоне других провинциальных коллективов. Как отмечает артистка О. Голубева, «Труппу Бородай подбирал большую. По качественному и количественному составу это была в то время самая сильная труппа в провинции. С ней соперничала лишь киевская труппа Соловцова» [6, с. 101]. По составу талантов труппа Бородея была яркой. В ее составе блистали такие выдающиеся артисты, как А. Каширин, М. Михайлович-Дольский, В. Неделин, И. Шувалов и К. Яковлев, впоследствии принятый в труппу столичного Александринского театра, а также Мариус Петипа.

Зрители Саратова и Казани (часть сезона труппа проводила именно там) имели возможность увидеть постановки по произведениям всей русской классической драматургии – Н.В. Гоголя, А.С. Грибоедова, Ф.М. Достоевского, А.Н. Островского, Л.Н. Толстого, А.К. Толстого, А.П. Чехова, наряду с творениями великих европейцев: Гауптмана, Ибсена, Лопе де Вега, Шекспира, Шиллера. Характеризуя плодотворную просветительскую работу труппы М. Бородея за семь лет, газета «Саратовский листок» писала: «Его труппа познакомила нас с “Смертью Ивана Грозного”, “Царем Борисом”, “Царем Федором”, с “Плодами просвещения”, “Властью тьмы” и целым рядом новинок. Ознакомление при этом шло впереди других. Мы опережали не только провинциальные театры, но и столичные» [15]. С каждым годом популярность труппы росла, Саратов, по оценкам прессы, приобрел славу театрального города. Добавим, что именно в Казанско-Саратовском товариществе начал свой путь еще молодой Васи-

лий Иванович Качалов. За три сезона на сцене Городского театра он сыграл 78 ролей, среди которых Борис в «Грозе», Кассио в «Юлии Цезаре», Горацио в «Гамлете», Шпекин в «Ревизоре» и др. [4, с. 364].

Такое бурное развитие театральной жизни в Саратове конечно же не могло обойти стороной и участников Общества любителей изящных искусств, которые живо реагировали на все новое в культурной жизни города. Драматическое направление в работе Саратовского ОЛИИ было реализовано через постановку любительских спектаклей. Уже в первый сезон общество дало 2 представления на сцене городского театра и 4 – на своей собственной. В афишу вошли произведения русской классики, такие как «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Лес» и «На бойком месте» А.Н. Островского, а также пьесы современных авторов – Н.А. Потехина, В.А. Александрова и А.П. Чехова («Лебединая песнь», «Сердечная канитель» и др.). В отчете общества за первый год сообщается, что в спектаклях было задействовано 55 человек, сыгравших 98 ролей, из них членами общества было 38 человек [17, с. 20]. Однако спустя годы деятельность драматического кружка потеряла прежний размах.

В 1895 г. «Саратовский листок» разместил на своих страницах отчет общества за прошедший год (сентябрь 1894 – сентябрь 1895 гг.), где констатировалось: «Драматический отдел в отчетном году не имел, к сожалению, правильной организации; к тому же чувствовался количественный недостаток в любителях сценического искусства...» [8]. Интересной деталью в отчете было объяснение его неудач в некоторых направлениях его работы, в том числе и в театральной деятельности. Смерть императора Александра III (ноябрь 1894 г.) и последовавших за ней траурный период не дали обществу просветить ряд музыкальных вечеров, публичные платные драматические спектакли. Также эти обстоятельства повлияли и на то, что многие члены ОЛИИ не стали возобновлять своих членских билетов и покинули его, так число членов общества «значительно сократилось» (точной цифры авторы отчета не называют). Также добавим, что в указанный период в городском театре уже активно работала труппа М. Бородая, которая конечно же привлекала саратовцев своими постановками. Тем не менее, за отчетный период благодаря большим усилиям участников объединения было организовано 13 спектаклей. Репертуар состоял из «проверенных» годами пьес, таких как «Лес» и другие произведения А.Н. Островского, а также работ И.А. Салова, П.М. Невежина, комедии И.А. Крылова «Уроки дочкам» и произведений легкого жанра [9].

Спустя четыре месяца в той же газете появился положительный отзыв на спектакль ОЛИИ от 14 января. Рецензент отметил, что постановка комедии А.Н. Островского «Лес» прошла удачно: «Спектакль 14-го января в Обществе любителей изящных искусств, данный любителями с участием П.Г. Протасова в пользу *Общества вспомоществования стремящихся к высшему образованию*, прошел удачно. Зал был полон» [10]. Это позволяет предположить, что, хотя количество спектаклей сократилось, их качество оставалось на высоком уровне. Вероятной причиной спада активности была нехватка финансирования, о чем говорят отчеты общества. Несмотря на трудности, ОЛИИ не оставляло попыток развивать театральную жизнь, и в марте 1897 г. инициировало совещание по устройству в Саратове народного театра [13]. План по созданию народного театра предполагал обращение к городским властям с просьбой бесплатно уступить театр в саду Сервье (к тому моменту здание театра находилось в собственности у городской думы). И данное предложение было поддержано властями. Народный театр, вмещавший 902 зрителя, был открыт в Саратове 25 мая 1897 г., на сцене в тот вечер играли пьесу А.Н. Островского «Правда хорошо, а счастье лучше». На пост главного режиссера был приглашен актер К.Н. Яковлев. Пресса констатировала: «Итак, этот первый опыт, осуществивший в Саратове идею общедоступного театра в более широких размерах, можно считать удачным» [7]. За год в театре было показано 160 спектаклей, в основе его репертуара были пьесы А.Н. Островского. Также театр активно знакомил зрителя и с западноевропейской классикой, показав «Отелло» У. Шекспира, «Разбойников» Ф. Шиллера, «Скупого» Мольера. Низкие цены на входные билеты (от 7 до 50 копеек) привлекали в театр и малоимущих граждан. Отметим, что состав театральной аудитории в рассматриваемый период претерпел значительные изменения, пополнившись многочисленными представителями низших городских сословий, включая рабочих [5]. Этому способствовало и само расположение театра, который находился в районе, где преимущественно проживали рабочие. Таким образом, демократизация

театральной культуры, начавшаяся еще с середины века, распростиралась и на театральную публику, давая возможность познакомиться с драматургией широкие слои населения.

Однако несмотря на, казалось бы, общий успех в деле устройства Народного театра, театральная деятельность самого общества между тем продолжала сокращаться. Как отмечалось в отчетах, работа драматического отдела была «весьма слаба» из-за нехватки актеров (в 1897 г. дано всего 3 спектакля), а к 1899 г. она так и «не развила своей деятельности», ограничиваясь постановками небольших пьес на семейных вечерах [15].

Подводя промежуточные итоги, можно констатировать, что работа драматической секции ОЛИИ носила неустойчивый характер и не привела к созданию постоянно действующего в городе театрального любительского объединения. Ряд объективных трудностей (например, отсутствие стабильного финансирования и помещения) и субъективных факторов (снижение личной заинтересованности активистов) привели к тому, что к концу XIX в. ее деятельность практически прекратилась. Энтузиазм руководителей драматического отдела ОЛИИ постепенно иссяк, и секция ограничилась лишь редкими, эпизодическими выступлениями, не оставив заметного следа в культурной жизни последующих лет. Конечно же, необходимо добавить, что общество столкнулось и с высокой конкуренцией в лице профессиональных театров, в которых трудились прославленные саратовские актеры. Сравнение любительских постановок и профессиональных трупп едва ли подчеркнет достоинства первых.

Помимо театра, просветительская работа ОЛИИ велась через организацию литературных вечеров, ставших настоящим центром притяжения для местной интеллигенции. Эти встречи выполняли важнейшую социально-культурную функцию, предоставляя саратовцам возможность не только для знакомства с новинками и литературной классикой, но и для интеллектуального общения в условиях отсутствия в городе университета. Первое литературное чтение, организованное ОЛИИ состоялось 28 сентября 1895 г. [8].

Программа вечеров, как правило, состояла из двух основных частей. Первая часть была посвящена монологическому чтению, участники зачитывали вслух значимые произведения русской литературы, биографические очерки, критические статьи или исторические труды. Вторая часть превращалась в живой и свободный обмен мнениями между участниками. Именно эти дискуссии, в ходе которых высказывались разные, порой противоположные точки зрения, и были самой ценной составляющей. Как свидетельствует источник, темы вечеров были разнообразны: «Два вечера были посвящены Новикову, затем – по одному – Крылову и Грибоедову. На других литературных вечерах читалось о мало-российском философе Сковороде, об Аксаковых, статьи Ключевского, Иванова (Два мирозерцания – Тургенев и Толстой), о Станкевиче, о Писареве, роман Зутнера «Долой оружие», статьи Брандеса, «Хозяин и работник» Толстого, книжки проф. Кареева...» [Там же]. Подчеркивается, что число посетителей литературных вечеров с каждым годом растет, что обусловлено интересом горожан к чтению. Организаторы стремились отвечать этому запросу, предлагая разнообразную программу, которая не ограничивалась отечественной классикой. Активно включались в обсуждение и произведения и зарубежных авторов: «В четверг, 11 января, в заседании литературной секции Общества любителей изящных искусств будет прочитана брошюра Бокля «Влияние женщин на успехи знания» [9]. Будет интересным обратиться к содержанию данной брошюры.

Труд Генри Бокля представляет собой характерный и дискуссионный памятник интеллектуальной мысли середины XIX столетия. Будучи частью его масштабного проекта «История цивилизации в Англии», данное сочинение предлагает философское осмысление места женщины в прогрессе науки и культуры. Центральный тезис автора заключается в утверждении, что женщины в силу особенностей своего мышления, ориентированного на чувственность и интуицию, а не на рациональность и абстракцию, исторически не способствовали развитию знания. В подтверждение этого Бокль указывает, что величайшие достижения в поэзии, искусстве и науке принадлежат мужчинам: «...ни одно из величайших творений, научающих человечество и улаживающих жизнь его, не было произведением женщин. В поэзии, в живописи, в ваянии, в музыке, самые прелестные произведения – были делом мужчин» [1, с. 10].

Автор не отрицает влияния женщин на исторический процесс вообще, но характеризует его спецификой. По его мнению, большая склонность женщин к предрассудкам, религиозности и консерватизму препятствует их вкладу в науку и философию, требующие критического пересмотра устоявшихся догм. Однако далее Г. Бокль вводит важное уточнение: природные качества женского ума, не позволяя им делать научные открытия напрямую, благотворно влияют на сам метод познания. Философ приходит к выводу, что женщины, будучи носителями дедуктивного подхода, оказали науке неосознанную услугу, поощряя этот метод мышления, в то время как мужчины более склонны к индукции. Таким образом, вклад женщин в науку, согласно Г. Боклю, является не прямым, а косвенным, но оттого не менее значимым.

Безусловно, с позиции современного читателя взгляды Г. Бокля на роль женщин кажутся устаревшими и не соответствующими нынешним реалиям. Однако для своего времени его рассуждения были вполне логичны и даже прогрессивны, т. к. автор не умалял, а, напротив, стремился обосновать значимость женского влияния, хотя и в специфическом ключе. Ограниченность его подхода заключается в чрезмерно узком понимании науки как сугубо абстрактной сферы, что заставило его игнорировать практический вклад женщин в такие области, как медицина, образование и социальная работа. Эта односторонность вызывала критику даже у его современников. Важно, однако, признать, что сама постановка вопроса о соотношении социальных ролей мужчин и женщин была смелой для своей эпохи, тогда как сегодня, в XXI в., эта тема продолжает оставаться предметом оживленных разговоров.

Газета «Саратовский листок» не оставила нам свидетельств о том, как развернулась дискуссия вокруг этого произведения на литературном вечере ОЛИИ. Однако даже без этого молчаливого свидетельства мы можем представить, какие бурные споры оно могло вызвать. Ведь выбор столь непростого произведения для обсуждения говорит сам за себя: члены ОЛИИ стремились не только к эстетическому наслаждению, но и к интеллектуальному развитию, желая быть в курсе передовых просветительских идей. Например, 12 сентября 1896 г. в рамках обычных чтений на обсуждение была представлена статья «Представляет ли интеллигенция общественный класс?» из журнала «Новое слово» [12], а 25 января того же года состоялось чтение статьи «Забытый писатель», посвященной известному беллетристу 70-х годов Кушевскому [11]. В целом, в годовом отчете 1896–1897 гг. сообщается, что обществом было устроено 25 литературных вечеров, на которых были прочитаны литературные новинки [14].

Отчетная документация Саратовского общества любителей изящных искусств (ОЛИИ) за 1898–1899 гг. рисует картину заметного спада в деятельности его литературного отдела. Частота проводимых встреч сократилась, что свидетельствовало об общем кризисе просветительских инициатив на рубеже веков. Однако в этой ситуации угасания ярко проявился важный феномен: несмотря на общее снижение интереса к регулярным «чтениям», формат *мемориальных вечеров*, посвященных классикам литературы, демонстрировал устойчивую популярность. Как подчеркивал «Саратовский листок», именно такие события становились значительными общественными событиями, приносящими не только солидный доход, но и подтверждающими авторитет ОЛИИ. Яркими примерами этого успеха стали вечер памяти Генриха Гейне (26 ноября 1898 г.), собравший до 250 человек, и вечер, посвященный творчеству Николая Некрасова (27 декабря того же года), который посетило не менее 200 гостей [3].

Необходимо отметить, что литературное направление в деятельности Саратовского общества любителей изящных искусств оказалось гораздо более успешным и устойчивым, чем театральное, в том числе и в плане материального обогащения. Как свидетельствует «Саратовский листок» в отчете за 1895 г., литературные вечера стали для Общества стабильным источником дохода, тогда как драматические постановки часто требовали значительных расходов на костюмы, декорации и аренду помещений [8]. Ежегодно проводя литературные вечера, Общество фокусировалось на самых ярких и актуальных явлениях современной литературы и общественной мысли. В отличие от театральных постановок, которые конкурировали с профессиональными труппами, литературные чтения предлагали уникальный формат некоего «интеллектуального клуба». На этих вечерах обсуждались не только

художественные произведения, но и социально-философские вопросы, волновавшие современников, что превращало их в настоящую дискуссионную площадку для жителей Саратова.

Важным дополнением к картине просветительской деятельности Саратовского общества является организация бесплатных языковых курсов, в отчете за 1896–1897 гг. отмечено: «... в этом году были организованы бесплатные систематические курсы английского, немецкого и французского языков, под руководством членов общества, причем английский слушали 35 чел. и французский – 30 человек» [14]. Данный факт лишний раз подчеркивает, что лишь искренние просветительские желания стояли во главе всей работы ОЛИИ, не гонясь за материальным благополучием, члены общества продолжали попытки проведения культурно-просветительских мероприятий в разных областях не только искусства, но и образования.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность Саратовского Общества любителей изящных искусств в сфере драматического искусства и художественного чтения в конце XIX в. демонстрирует динамичную, но неравномерную картину.

С одной стороны, театральное направление несмотря на яркий старт с постановками русской классики и попытки масштабных инициатив (как проект народного театра), деятельность драматической секции столкнулась с рядом непреодолимых трудностей. Нехватка финансирования, помещений, актеров-любителей, общее снижение энтузиазма членов общества привели к постепенному угасанию театральной работы ОЛИИ, которая так и не переросла в постоянное любительское объединение. С другой стороны, литературные вечера были успешным и стабильным элементом просветительской работы Общества, став неким центром притяжения для саратовской интеллигенции. Умение ОЛИИ откликаться на интеллектуальные запросы времени, обсуждая как классическое наследие, так и новейшие философские и общественные идеи, обеспечило неизменный интерес публики, даже несмотря на общий упадок развития отдельных направлений общества.

Литература

1. Бокль Г.Т. Влияние женщины на успехи знания / пер. с англ. С. Буйницкого. СПб.: А. Буйницкий, 1864.
2. Малинин Г.А. Первые страницы. Из истории Саратовского театра // Поволжский край. 1972. С. 98–138.
3. Отчет Саратовского общества любителей изящных искусств за 1898–99 г. // Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 6322. Л. 30–35.
4. Очерки истории Саратовского Поволжья (1894–1917). Т. 2. Ч. 2 / под ред. И.В. Пороха. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1999.
5. Петровская И.Ф. Театр и зритель российских столиц: 1895–1917. Л.: Искусство, 1990.
6. Русский провинциальный театр: воспоминания / театральные воспоминания М.И. Велизарий, О.А. Голубевой, А.А. Глама-Мещерской и др. Л.: Искусство, 1937.
7. Саратовский дневник. Вып. от 27.05.1897.
8. Саратовский листок. Вып. от 28.09.1895. № 208.
9. Саратовский листок. Вып. от 11.01.1896. № 8.
10. Саратовский листок. Вып. от 16.01.1896. № 12.
11. Саратовский листок. Вып. от 24.01.1896. № 19.
12. Саратовский листок. Вып. от 12.09.1896. № 197.
13. Саратовский листок. Вып. от 29.03. 1897. № 72.
14. Саратовский листок. Вып. от 04.10.1897. № 214.
15. Саратовский листок. Вып. от 05.10.1899. № 214.
16. Саратовский листок. Вып. от 26.04.1901.
17. Саратовское общество любителей изящных искусств: год 1889–1890 первый. Саратов: Типография Губернского Земства, 1890.
18. Саратовский справочный листок. Вып. от 23.05.1867.
19. Федянина Т.П., Меркурьева В.С. Отражение выставочной деятельности Саратовского общества любителей изящных искусств 1889–1893 гг. в местной периодической печати (по материалам газет «Саратовский листок» и «Саратовский дневник») // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2025. № 2(97). С. 61–67. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1747761766.pdf> (дата обращения: 15.11.2025).